

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**L'implication des pères en littératie familiale au sein du
programme « Entre parents »**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© Mathieu Louis Allain

Juin 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Jessy Marin, présidente du jury, Université du Québec à Rimouski

Jean-Yves Levesque, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Pascale Thériault, membre externe, Université du Québec à Chicoutimi

Dépôt initial le 13 février 2014

Dépôt final le 15 juin 2014

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de décrire l'implication des pères dans le domaine de la littératie familiale ainsi que de souligner l'influence du programme de littératie familiale mixte « Entre parents » sur la façon dont les pères s'engagent dans ce domaine à la maison. Les sujets à l'étude sont les participants au programme de littératie familiale mixte « Entre Parents ». Spécifiquement, d'une part, les sujets sont des couples de parents où le père s'est impliqué dans le programme de littératie familiale; d'autre part, il s'agit de couples où seulement la mère s'est impliquée. De plus, les sujets à l'étude incluent les intervenants du programme, à savoir le coordonnateur, les personnes ressources invitées et les animatrices. Comme certaines études identifient que le père s'engage activement dans le développement de la littératie de l'enfant, même s'il ne participe pas activement dans un programme de littératie familiale (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009), notre étude cherche à décrire ce phénomène davantage. Les questions de recherche sont : 1) le programme de littératie familiale « Entre parents » propose-t-il des conditions qui facilitent l'implication des pères? 2) de quelle façon le programme « Entre parents » transforme-t-il la perception des pères quant à leur implication en littératie familiale? 3) comment la mère définit-elle le rôle du père en littératie familiale? 4) la définition du rôle du père en littératie familiale, perçue par la mère, influence-t-elle la participation du père dans ce programme? 5) de quelles façons le programme « Entre parents » aide-t-il la manière dont les pères pratiquent la littératie familiale à la maison? La méthode utilisée pour cette étude suit l'approche méthodologique de la recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2008). En fait, cette étude se penche sur l'implication des pères dans le programme « Entre parents » en cherchant à connaître les perceptions de ces principaux acteurs quant à l'implication des pères en littératie familiale en utilisant l'entretien semi-dirigé (Boutin, 2006). Un des résultats les plus marquants de notre étude est que le partage de stratégies gagnantes entre les deux parents de l'enfant à propos du développement de ses compétences en littératie semble être une pratique courante.

Mots clés : père, paternel, littératie, implication, recrutement, occasion, interaction, reconnaissance et modèle

ABSTRACT

The goal of this research is to describe the behavior of the fathers in the field of family literacy and to emphasize the influence of the mixed family literacy program « Entre parents » in the way he engages in that field at home. The subjects studied are participants in the mixed family literacy program « Entre parents ». Specifically, on the one part, the subjects are couples of parents where the father was involved with the family literacy program and on the other part, were couples where only the mother got involved. Also, the subjects studied included contributors of the program, such as the coordinator, invited resources and group facilitators. Certain studies identify that the father engages actively in the development of the child's literacy even if he does not participate actively in the family literacy program (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009). Our study tends to describe the phenomenon more extensively. The questions of the research are: 1) Does the family literacy program « Entre parents » put in motion conditions that facilitate the father's involvement? 2) How does the « Entre parents » program transform the father's perception of their role in family literacy? 3) In what way does the mother define the father's role in family literacy? 4) Does the definition of the father's role in family literacy, as perceived by the mother, influence the participation of the father in the program? 5) How does the « Entre parents » program help the way that the fathers practice family literacy at home? The method used in the present study is qualitative research (Paillé et Mucchielli, 2008). In fact, this study will look at the implication of the fathers in the « Entre parents » program in trying to find out the perceptions of the main actors in relation with the involvement of the fathers in family literacy while using the semi directed interview (Boutin, 2006). One of the outstanding results of our study is that the sharing of winning strategies between the two parents of the child in relation with the development of his or her skills in literacy seems to be a common practice.

Keywords: father, paternal, literacy, recruitment, occasion, interaction, acknowledgment and model.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLE DES MATIÈRES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX.....	xvii
LISTE DES FIGURES	xix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE	5
1.1. INTRODUCTION	5
1.2. COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DES ADULTES AU CANADA	6
1.2.1. Compétences en littératie et niveau de scolarité	7
1.2.2. Compétences en littératie et langue	8
1.2.3. Compétences en littératie et habitudes de lectures.....	9
1.2.4. Compétences en littératie et emploi	10
1.2.5. Compétences en littératie et revenu	11
1.2.6. Évolution de la littératie de 1994 à 2003.....	12
1.2.7. Évolution de la littératie de 2003 à 2012.....	12
1.2.8. Compétences en littératie et santé.....	13
1.3. DIFFÉRENTES INITIATIVES EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION	13
1.3.1. Initiatives de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick	13
1.4. INVESTISSEMENT EN ALPHABÉTISATION.....	14
1.4.1. Les priorités de la stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau- Brunswick.....	15
1.5. INVESTIR DANS UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE	16
1.6. PÈRES ET LITTÉRATIE FAMILIALE.....	18

1.6.1.	Définition et rôle du père.....	19
1.6.2.	Implication des pères	20
1.6.3.	Structure familiale	22
1.6.4.	Retombées positives de l'implication des pères	22
1.6.5.	Motivation des parents à parfaire leurs compétences en littératie.....	23
1.6.6.	Obstacles à la participation des pères	24
1.7.	PARTICIPATION ACCRUE DES PÈRES EN LITTÉRATIE FAMILIALE À LA MAISON	25
1.8.	PROBLÈME DE RECHERCHE	26
	CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	29
2.	INTRODUCTION.....	29
2.1.1.	Terminologie générale	29
2.1.2.	Analphabetisme.....	30
2.1.3.	Alphabetisation et littératie.....	30
2.1.4.	Littératie familiale.....	31
2.2.	NIVEAU DE LITTÉRATIE.....	34
2.3.	TYPE DE PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE D'APRÈS LA PARTICIPATION DES ADULTES ET DES ENFANTS.....	35
2.4.	CRITÈRES DE QUALITÉ D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE.....	36
2.5.	INVENTAIRE DES PRATIQUES EXEMPLAIRES EN LITTÉRATIE FAMILIALE.....	37
2.6.	CONDITIONS FACILITANTES POUR JOINDRE LES PÈRES	37
2.7.	OBSTACLES AUX PROGRAMMES DE LITTÉRATIE FAMILIALE	38
2.7.1.	Barrières sociales.....	39
2.7.2.	Mère comme gardienne du fort	39
2.8.	MANIÈRES DONT LES PÈRES S'IMPLIQUENT EN LITTÉRATIE AVEC LEURS ENFANTS.....	40
2.9.	FONDEMENT DU PROGRAMME « ENTRE PARENTS ».....	41
2.9.1.	L'origine du programme « Entre parents »	43
2.9.2.	Description du programme « Entre parents ».....	44
2.10.	OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	46

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE	49
3. INTRODUCTION	49
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	49
3.1.1. Caractéristiques épistémologiques	50
3.1.2. Étude d'un cas.....	51
3.2. ÉCHANTILLONNAGE.....	53
3.2.1. Procédures de recrutement.....	56
3.2.2. Description de l'échantillon	57
3.3. TECHNIQUES DE CONSTITUTION DE DONNÉES	59
3.3.1. Entretien centré semi-dirigé de type standardisé planifié	59
3.3.2. Rapport final du projet « Entre parents, vers une communauté d'apprenants »	63
3.4. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES	63
3.4.1. Préparation de l'analyse	64
3.4.2. L'analyse des traces	65
3.4.3. L'analyse de la qualité des données	65
3.4.4. La synthèse des données.....	66
3.4.5. La vérification	66
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	67
4. INTRODUCTION	67
4.1. ENVIRONNEMENT DE L'ÉTUDE: PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE « ENTRE PARENTS »	68
4.1.1. Pauvre participation des pères dans le programme	69
4.1.2. Clientèle cible du programme de littératie familiale « Entre parents » peu présente.....	69
4.1.3. Appréciation positive du programme	71
4.1.4. Recrutement des participants dans le programme de littératie familiale « Entre parents ».....	72

4.1.5.	Consultation auprès des parents.....	72
4.1.6.	Rétention des participants du programme « Entre parents »	73
4.1.7.	Partenariats dans le programme de littératie familiale « Entre parents »	74
4.1.8.	Animation des ateliers	74
4.1.9.	Locaux des ateliers du programme « Entre parents ».....	75
4.1.10.	Mauvaise connaissance du programme « Entre parents ».....	76
4.2.	IMPLICATION EN LITTÉRATIE FAMILIALE DES PÈRES ET DES MÈRES DU PROGRAMME « ENTRE PARENTS ».....	76
4.2.1.	Occasions offertes à l'enfant	77
4.2.2.	Reconnaissance des exploits de l'enfant.....	78
4.2.3.	interactions parents-enfants en littératie familiale	83
4.2.4.	Modèles offerts à l'enfant	86
4.2.5.	Transformation dans quatre domaines d'engagement en littératie familiale : occasions, reconnaissance, interactions et modèles.....	87
4.3.	FONDEMENTS DE L'EXPRESSION « PÈRE IMPLIQUÉ EN LITTÉRATIE FAMILIALE »	90
4.3.1.	Raisons de s'impliquer en littératie familiale	92
4.3.2.	Synthèse relative à l'expression « père impliqué en littératie familiale »	95
4.4.	ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL DES PARTICIPANTS DU PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE « ENTRE PARENTS ».....	95
	CHAPITRE 5 SYNTHÈSE ET DISCUSSION.....	99
5.	INTRODUCTION.....	99
5.1.	PRATIQUES EXEMPLAIRES POUR RECRUTER ET RETENIR LES PARTICIPANTS.....	99
5.1.1.	Moyens de recrutement et de rétention adaptés pour les pères.....	101
5.2.	PARTICIPATION DU PÈRE EN LITTÉRATIE, COMPARÉE À CELLE DE LA MÈRE	105
5.2.1.	Occasions offertes à l'enfant	105
5.2.2.	Reconnaissance des exploits de l'enfant.....	106
5.2.3.	Interactions parents-enfant en littératie	108
5.2.4.	Modèles offerts à l'enfant	110

5.2.5. TRANSFORMATIONS DANS LA PARTICIPATION DES PARENTS EN LITTÉRATIE FAMILIALE.....	112
5.3. LE PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE : INSTRUMENT D'ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL CHEZ CERTAINS PÈRES.....	114
5.4. DÉFINITION D'UN PÈRE IMPLIQUÉ EN LITTÉRATIE FAMILIALE	115
5.5. RAISON DE S'IMPLIQUER	116
5.6. LE RÔLE DE LA MÈRE DANS LA PARTICIPATION DU PÈRE EN LITTÉRATIE FAMILIALE.....	118
5.7. LIMITES DE LA RECHERCHE	120
CONCLUSION	123
ANNEXE I	131
ANNEXE II	133
ANNEXE III.....	135
ANNEXE IV	137
ANNEXE V.....	143
ANNEXE VI.....	145
ANNEXE VII.....	147
ANNEXE VIII.....	153
ANNEXE IX.....	159
ANNEXE X.....	161
ANNEXE XI	171
ANNEXE XII.....	173
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	177

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Liste d'ateliers offerts par le programme de littératie familiale « Entre parents » (Duguay et Austin, 2012, p. 6)	46
Tableau 2 : Statut de participation des parents de notre échantillon au programme de littératie familiale mixte « Entre parents »	55
Tableau 3 : Occupation professionnelle des personnes significatives aux enfants	58
Tableau 4 : Inventaire des retombées positives de l'implication des pères dans la vie de leur enfant, ce qui peut comprendre la littératie familiale, selon Hernandez et Brandon (2002), Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) et Paquette (2005)	131
Tableau 5 : Inventaire des retombées positives de l'implication des pères dans la vie de leur enfant, ce qui peut comprendre la littératie familiale, selon Allen et Daly (2007, citées dans Brunet, Breton et Laberge, 2009)	133
Tableau 6 : Liste de critères de qualités pour un programme de littératie familiale (Dionne-Coster, 2007, p. 32)	135
Tableau 7 : Inventaire de pratiques exemplaires dans les programmes de littératie familiale (Brunet, Breton et Laberge, 2009, p. 93)	137
Tableau 8 : Synthèse des résultats de l'environnement à l'étude, soit le programme de littératie familiale « Entre parents »	171
Tableau 9 : Synthèse des résultats concernant l'implication en littératie familiale des pères et des mères au sein du programme de littératie familiale « Entre parents »	173

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Répartition des niveaux de compétence selon le niveau de scolarité, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans 2003	7
Figure2 : Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon les habitudes de lecture, Canada (excluant les territoires) population de 16 à 65 ans, 2003.	9
Figure 3 : Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la situation sur le marché du travail, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 56 ans, 2003	10
Figure 4 : Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis par quartile de revenu, Canada (excluant les territoires) population de 16 à 65 ans, 2003.	11

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

COFA	Coalition ontarienne de formation des adultes
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
FANB	Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick
FCAF	Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français
GED	Évaluation en éducation générale
MEPFT	Ministère de l'Éducation postsecondaire, Formation et Travail du Nouveau-Brunswick
OCDE	Organisation de coopération et développement économique
PEIACA	Programme d'évaluation des compétences des adultes

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Les compétences en littératie des adultes au Canada sont à un niveau alarmant selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) de 2003. En fait, près de 50 % de la population se situe à un niveau faible en littératie (Grenier, Jones, Strucker, Murrays, Gervais et Brink, 2008). De plus, selon la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB, s.d.), la situation dans cette province est plus alarmante encore puisque 66 % des Acadiens et francophones se situent dans les deux niveaux d'alphabétisme les plus bas. D'ailleurs, cette recherche s'intéresse particulièrement au Nouveau-Brunswick, car les données ont été collectées auprès de participants à un programme de littératie familiale de cette province. La littératie est un facteur important dans l'épanouissement d'une société; entre autres, elle influence l'intégration professionnelle, le revenu et la santé. Selon le Ministère de l'Éducation postsecondaire, Formation et Travail du Nouveau-Brunswick (MEPFT) (2009), les employeurs soulignent même que leurs meilleurs employés sont ceux avec des niveaux de compétences élevés en littératie. De tous les différents types d'activités en littératie, Strommen et Mates (2004) notent que développer de bonnes habitudes de lecture chez les jeunes leur permet d'acquérir de bonnes compétences en littératie à l'âge adulte.

Cette étude de cas se penche sur un programme de littératie familiale mixte nommé « Entre parents », dont le slogan est : Vers une communauté d'apprentissage. Elle contribue à décrire comment les pères se comportent en famille par rapport à la littératie dans le cadre de ce type de programme, parce qu'il y a peu de connaissances disponibles sur ceux-ci dans le cadre de programmes de littératie familiale mixtes (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009; Tamis-LeMonda et Cabrera, 2002).

Les programmes de littératie familiale sont de bons investissements pour la société; ils permettent d'outiller les parents afin de maximiser le développement de l'enfant en littératie. Strommen et Mates (2004) avancent que le support fourni par les parents ou d'autres adultes significatifs dans la vie de l'enfant est un facteur important au bon développement des compétences en littératie. Quoiqu'il y ait plusieurs obstacles à la participation des pères dans un programme de littératie familiale, certaines études, comme celle de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009), font ressortir que les pères s'impliquent beaucoup à la maison, même s'ils ne participent pas dans un programme de littératie familiale. Des recherches effectuées auprès des pères (Hernandez et Brandon, 2002; Tamis-Lemonda et Cabrera, 2002; Paquette, 2005) avancent qu'ils peuvent avoir une influence très importante sur l'enfant dans son apprentissage en littératie. Son implication n'a pas qu'une influence dans son parcours académique, elle a également un impact positif dans le développement cognitif, les compétences sociales et son parcours professionnel. L'engagement actif du père auprès de ses enfants, incluant celui en littératie, est considéré comme un facteur de prévention des comportements délinquants ou violents, de la toxicomanie, du vol et de l'absentéisme scolaire chez l'enfant.

Les programmes de littératie familiale sont également intéressants pour le fait qu'ils incitent parfois les adultes à parfaire leurs propres compétences en littératie, devenant ainsi un dispositif intéressant pour renforcer notre société sur le plan socioéconomique, tel que cela a été évoqué *supra*.

Cette étude poursuit les objectifs suivants : 1) identifier les pratiques exemplaires du programme « Entre parents » qui facilitent l'implication des pères 2) décrire comment le programme « Entre parents » a modifié, du point de vue des parents, la façon dont les pères s'impliquent dans le domaine de la littératie familiale 3) décrire la perception des pères et des mères quant au rôle des pères en littératie familiale 4) établir la relation entre la participation ou la non-participation du père dans les programmes de littératie familiale et la perception de la mère quant au rôle du père face à la littératie familiale.

Il s'agit d'une recherche qualitative dont les données ont été suscitées par des entretiens semi-dirigés. L'échantillon de l'étude comprend les participants du programme de littératie familiale mixte « Entre parents », soit des pères et des mères, en plus des conjoints ou des conjointes qui n'ont pas participé. Il comprend également les principaux intervenants du programme, à savoir les animatrices, des personnes ressources invitées et le coordonnateur de ce programme. Les résultats de cette étude permettent de dresser un meilleur portrait du comportement du père dans le domaine de la littératie familiale ainsi que son association avec ce programme de littératie familiale mixte.

Le premier chapitre expose la problématique de la recherche. Des statistiques en lien avec le niveau de littératie des Canadiens de 16 à 65 ans sont exposées et il est démontré comment ce niveau affecte différents aspects de notre société. Ce chapitre se poursuit avec différentes informations quant aux programmes de littératie familiale ainsi que des observations faites par d'autres scientifiques en lien avec la participation des pères dans ce domaine. En fin de chapitre, une série de questions est présentée, lesquelles permettent de délimiter le territoire de notre étude.

Le second chapitre expose le cadre théorique. Il présente des définitions relatives à la littératie familiale, des faits saillants de différentes recherches en lien avec la littératie familiale, des observations de différents auteurs dans des domaines relatifs à la littératie familiale et à l'implication des pères dans ce domaine. Ce chapitre se termine avec la formulation des objectifs de recherche.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie utilisée lors de cette recherche. Il comprend la description du type de recherche, soit une recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2008) et de ses caractéristiques épistémologiques, notamment sa spécificité interprétative (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004). Il est également question des procédures d'échantillonnage et de la description de l'échantillon. Ensuite seront présentés la technique de constitution des données, soit l'entretien semi-dirigé (Boutin, 2006) et les canevas qui ont guidé la conduite de ces entretiens. Finalement la méthode utilisée pour analyser les données sera décrite.

Le quatrième chapitre expose les résultats de l'étude. Ceux-ci sont illustrés par divers témoignages des volontaires ayant participé à notre recherche, soit des parents ayant participé au programme de littératie familiale « Entre parents », certains conjoints qui n'ont pas participé aux ateliers du programme « Entre parents » et des intervenants de ce programme. Ces résultats sont rassemblés dans différentes rubriques comme l'environnement de l'étude, la façon dont les parents s'impliquent en littératie familiale, la signification de l'expression *père impliqué en littératie familiale* - actuellement implicite dans la littérature (Palkovitz, 2002 ; Brown, Schoppe-Sullivan, Magelsdorf et Neff, 2010) -, et la description des répercussions positives du programme sur l'épanouissement professionnel ou académique de certains parents.

Dans le cinquième chapitre, les résultats de l'étude sont synthétisés et discutés, et les limites de ces résultats sont exposés.

La conclusion propose une synthèse des résultats saillants mis en évidence au chapitre 4 et au chapitre 5. De plus, ce chapitre met en valeur les nouvelles connaissances produites au terme de la recherche et fait ressortir comment ces connaissances peuvent être bénéfiques aux concepteurs de programmes de littératie familiale mixte. Il se termine par la proposition de recherches qui pourraient découler de la nôtre afin de poursuivre le développement des connaissances s'intéressant aux pères en littératie familiale.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

1.1. INTRODUCTION

Le tout premier éducateur de l'enfant est le parent ou un adulte qui joue un rôle significatif dans sa vie. Les programmes de littératie familiale sont conçus pour répondre aux besoins exprimés par des parents soucieux de remplir ce rôle du mieux possible (Masny, 2008). La littératie familiale est un domaine en émergence qui tente de favoriser le développement de l'écrit et de la lecture des jeunes dans l'ensemble du milieu éducatif, familial et communautaire. En effet, Strickland et Morrow (2000) mentionnent qu'avant les années 70, certains éducateurs croyaient qu'apprendre aux enfants à lire avant l'âge de 6 ans pouvait avoir des effets négatifs sur le développement des compétences en écriture et en lecture. Encore selon Strickland et Morrow (2000), des preuves convaincantes vont maintenant à l'encontre de ce dernier constat. En effet, plusieurs études démontrent que l'apprentissage de la lecture se fait avant l'âge de 6 ans. D'ailleurs, il est suggéré de faire des activités de littératie avec l'enfant, comme la lecture d'histoires, dès le plus jeune âge possible. Thériault (s. d.) émet des suggestions semblables à celles de Strickland et Morrow (2000), soit qu'il serait préférable que les parents fassent la lecture à l'enfant dès la naissance. Le soutien offert aux enfants leur permettra d'être mieux préparés à prendre la place qui leur revient dans un monde de plus en plus complexe et exigeant. Avant de traiter des programmes de littératie familiale, le début de ce chapitre expose quelques statistiques concernant le niveau de littératie des adultes canadiens afin de bien cerner la situation. Ensuite, il sera question d'un plan stratégique en alphabétisation, des programmes d'études d'alphabétisation et des motifs à la base de l'investissement dans des programmes de littératie. Finalement, l'importance de soutenir les programmes de littératie familiale sera

abordée et des études sur le rôle des pères en littératie familiale et sur leur participation dans des programmes de littératie familiale seront exposées.

1.2. COMPÉTENCES EN LITTÉRATIE DES ADULTES AU CANADA

Un examen de la situation concernant les capacités de lecture montre que près de 50 % de la population canadienne se situe à un niveau faible en littératie, soit le niveau 1 ou le niveau 2 sur une échelle de 5. En effet, la dernière EIACA, menée en 2003, a permis d'établir que 47,7 % des personnes de 16 à 65 ans au Canada se situaient sous le niveau fonctionnel de compréhension de textes suivis¹ et que 48,6 % se situaient sous le niveau fonctionnel de compréhension de textes schématiques² (Grenier *et al.*, 2008). Ces dernières données représentent environ 9 millions de Canadiens de 16 à 65 ans et 12 millions de Canadiens si l'on considère la population de plus de 16 ans. Le niveau 3 de littératie est utilisé afin de définir un « niveau souhaité ou niveau fonctionnel » de compétences pour faire face aux demandes grandissantes de compétences dans une économie axée sur le savoir et l'information (Statistique Canada, 2005).

¹ Le niveau fonctionnel (niveau 3) en compréhension de textes suivis : Les tâches de ce niveau exigent habituellement du répondant qu'il fasse correspondre des informations identiques ou synonymes entre le texte et les renseignements donnés dans la tâche ou d'effectuer des mises en correspondance qui requièrent des inférences de niveau peu élevé. D'autres tâches exigent du répondant qu'il intègre l'information d'un texte dense et long qui ne contient aucune aide organisationnelle comme des titres. Le répondant peut également devoir fournir une réponse fondée sur des renseignements qui peuvent être facilement identifiés dans le texte. Des éléments de distraction sont présents, mais ne sont pas situés près de l'information correcte (Grenier *et al.*, 2008 p. 22).

² Le niveau fonctionnel (niveau 3) en compréhension de textes schématiques : Certaines tâches de ce niveau exigent du répondant qu'il intègre plusieurs informations d'un ou de plusieurs documents. D'autres tâches exigent du répondant qu'il parcoure des tableaux ou des graphiques relativement complexes contenant des informations non pertinentes ou inappropriées à la tâche (Grenier *et al.*, 2008 p. 22).

1.2.1. Compétences en littératie et niveau de scolarité

L'éducation est un facteur prédominant dans le développement de la littératie, mais n'est pas le seul facteur (Grenier *et al.*, 2008). On a longtemps pensé que la scolarisation des jeunes et des adultes suffisait à rendre une communauté alphabétisée. Même si la scolarisation est un facteur important, elle n'est pas suffisante (Vautour et Wagner, 2002).

On remarque dans la figure 1 que les trois groupes correspondant aux niveaux de compétence en littératie, soit niveau 1, niveau 2 et niveau 3, 4 et 5 sont tous représentés par 4 niveaux de scolarité. Entre autres, le graphique démontre un lien étroit entre la scolarisation et le niveau de littératie. En analysant les différents groupes dans chaque niveau de littératie, on remarque que les niveaux de littératie élevés comprennent une plus grande proportion des groupes scolarisés. En notant cette corrélation, on doit quand même souligner les exceptions qui sont très étonnantes, car une faible proportion de la population avec un grade universitaire démontre de faibles capacités, et en contrepartie, une faible proportion de la population avec un faible niveau de scolarité a atteint un niveau relativement élevé en littératie (Grenier *et al.*, 2008).

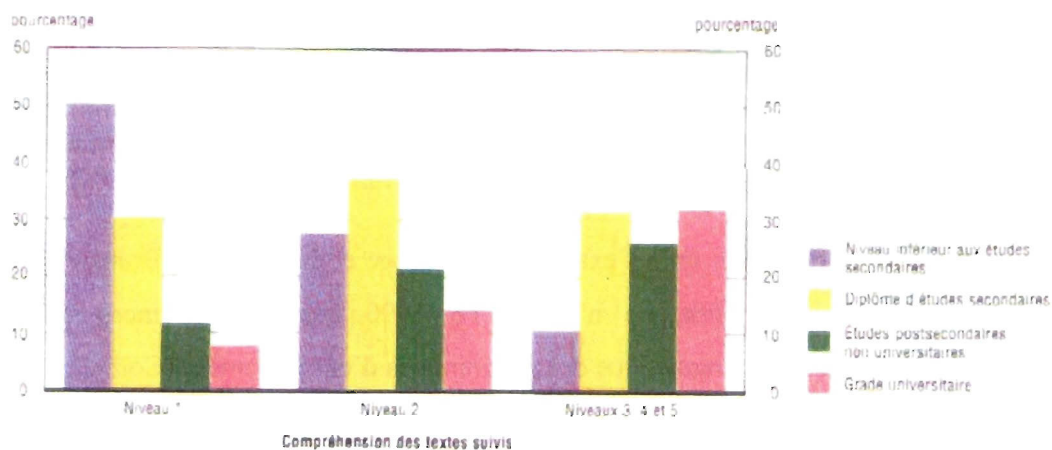


Figure 1 : Répartition des niveaux de compétence selon le niveau de scolarité, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans 2003 (Grenier *et al.*, 2008, p. 29).

1.2.2. Compétences en littératie et langue

Lorsqu'on évalue le niveau de littératie des Canadiens de 16 à 65 ans qui ont subi le test de littératie de l'EIACA de 2003 en français, 16 % se situaient au niveau 1 et 34 % se situaient au niveau 2. Globalement, 60 % des personnes qui ont passé le même test en anglais ont atteint le niveau désiré, soit le niveau 3 ou plus, comparativement à 50 % chez les gens qui ont répondu au test en français. On peut conclure que le niveau de compétence en littératie d'après la langue du test est plus faible du côté francophone que du côté anglophone (Grenier *et al.*, 2008).

Dans le portrait provincial du niveau de littératie du Nouveau-Brunswick effectué par la FANB, on peut constater que 66 % des Acadiens et Francophones se situent à un niveau faible en littératie, soit 32,1 % au niveau 1 et 34,2 % au niveau 2 (FANB, s.d.). Cette proportion est élevée lorsque l'on compare les proportions des autres provinces du Canada. Il faut noter que l'instruction des francophones du Nouveau-Brunswick a été à une époque dans une situation où l'instruction en français n'était pas reconnue par la loi. Ce n'est qu'au début des années 80 que les deux langues officielles ont été reconnues (Corbeil, 2006).

... l'Assemblée législative adopte à l'unanimité la Loi 88, c.-à-d. la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles au Nouveau-Brunswick*. En 1983 un jugement de la cour du banc de la reine déclare que les écoles bilingues sont des foyers d'assimilation et que l'immersion est destinée aux anglophones et non à la minorité francophone (Corbeil, 2006).

De plus, il faut noter qu'à l'extérieur du Québec et du Nouveau-Brunswick, pour les communautés francophones, ce n'est qu'en 1990 que les provinces ont reconnu officiellement la dualité linguistique des programmes d'enseignement (Corbeil, 2006). Ceci peut expliquer en partie pourquoi la performance en littératie est généralement plus faible chez les francophones que chez les anglophones.

1.2.3. Compétences en littératie et habitudes de lectures

Comme le muscle devient plus fort lorsqu'il est soumis à un stress physique, la littératie d'une personne devient plus forte lorsqu'elle est exposée à la lecture. En contrepartie, comme le muscle s'affaiblit en absence prolongée d'un stress physique, les aptitudes en littératie d'une personne s'affaiblissent lorsque celle-ci n'est pas exposée à la lecture. Cette métaphore contribue à une meilleure compréhension de la réalité illustrée par la figure 2, à savoir que chez les Canadiens qui se situent au niveau 1, 65 % déclarent qu'ils lisaient que rarement, voire jamais, des livres (Grenier *et al.*, 2008). En revanche, 54 % de la proportion des Canadiens qui se situent au niveau 3 et plus déclarent faire une lecture au moins une fois par semaine.

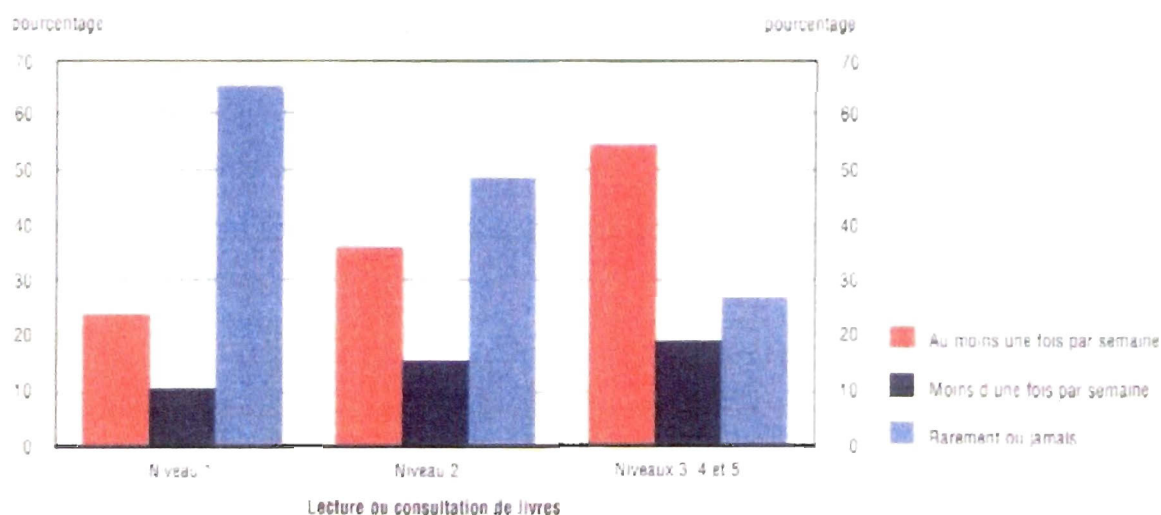


Figure 2 : Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon les habitudes de lecture, Canada (excluant les territoires) population de 16 à 65 ans, 2003 (Grenier *et al.*, 2008, p. 35)

Selon l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), menée en 1994, les anglophones lisent davantage (Vautour et Wagner, 2002). Ceci expliquerait en partie la nature des résultats en littératie plus élevés chez les anglophones comparativement

aux francophones. Non seulement les francophones lisent moins en général, mais les francophones du Nouveau-Brunswick (49 %) et du Québec (53 %) lisent moins que leurs cousins francophones ontariens (62 %). Ces derniers les devancent dans toutes les activités générales de lecture.

1.2.4. Compétences en littératie et emploi

La littératie est liée au succès économique des individus et de la société. La figure 3 montre une relation entre le niveau de littératie de la population et l'occupation de l'emploi. Ainsi, plus le niveau de littératie de la personne est élevé, plus elle a de chances d'occuper un emploi. Le taux de personnes occupant un emploi est à 57 % pour les Canadiens qui se situent au niveau 1 en littératie, à 70 % pour ceux qui se situent au niveau 2 et à 77 % pour ceux qui se situent au niveau 3 et plus (Grenier *et al.*, 2008).

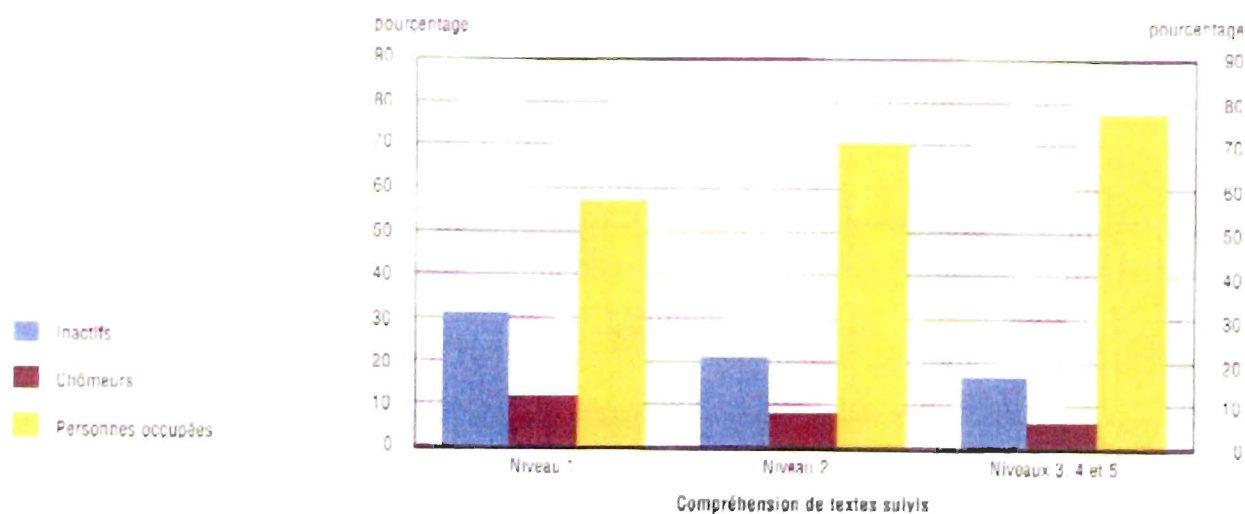


Figure 3 : Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis selon la situation sur le marché du travail, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 56 ans, 2003 (Grenier *et al.*, 2008)

1.2.5. Compétences en littératie et revenu

Lorsqu'on analyse la littératie en fonction du quartile de revenu³ (figure 4), la proportion de personnes se situant dans le premier quartile de revenu est plus grande dans les niveaux inférieurs de la littératie que les niveaux supérieurs et vice versa (Grenier *et al.*, 2008). La pauvreté n'est pas une cause directe d'analphabétisme. L'analyse de la figure 4 permet de remarquer que ce ne sont pas tous les gens pauvres qui ont de faibles compétences en littératie. De la même façon, les personnes peu alphabétisées ne sont pas toutes pauvres. Pourtant, il y a un lien certain entre une faible capacité en littératie et la pauvreté. Ce n'est pas un hasard que la plupart des personnes peu alphabétisées viennent de milieux pauvres. Ainsi, combattre l'analphabétisme, c'est nécessairement combattre la pauvreté qui est également liée à beaucoup d'autres problèmes : alimentation, santé, logement, chômage, etc. (Landry, 2006).

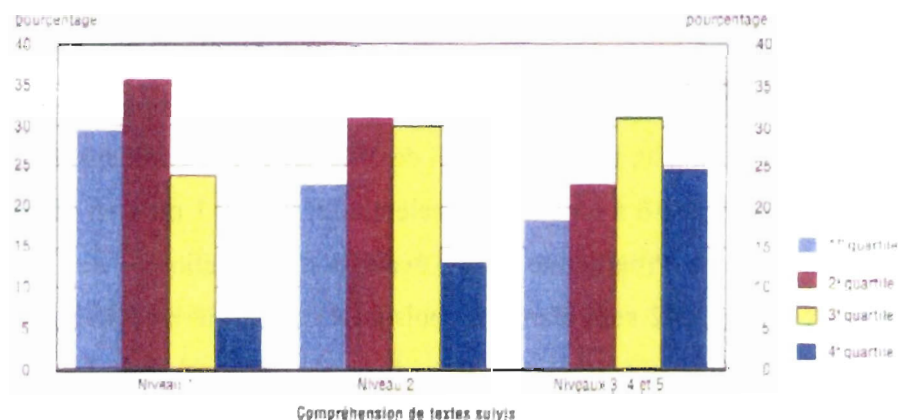


Figure 4 : Répartition des niveaux de compréhension de textes suivis par quartile de revenu, Canada (excluant les territoires), population de 16 à 65 ans, 2003 (Grenier *et al.*, 2008)

³ Les quartiles de revenu sont classés en fonction du revenu personnel total, du plus faible au plus élevé, puis ils sont répartis en quatre groupes égaux. Le quartile de revenu 1 comprend les Canadiens ayant un revenu de 0 \$ à 8 000 \$ CA; le quartile 2 comprend les revenus de 8 001 \$ à 25 000 \$; le quartile 3 correspond au palier de revenu de 25 001 \$ à 50 000 \$; le quatrième quartile, le plus élevé, comprend les revenus de 50 001 \$ et plus (Front commun pour la justice sociale, s. d.).

1.2.6. Évolution de la littératie de 1994 à 2003

Les résultats en littératie ont très peu évolué depuis l'EIAA de 1994. En effet, pour la population de 16 ans et plus, le résultat moyen dans le domaine de textes suivis était de 270 en 1994 et de 272 en 2003 sur une échelle de 500 pour l'ensemble des Canadiens. Pour le domaine de textes schématiques, le résultat moyen est passé de 270 à 271. Dans l'ensemble des provinces canadiennes, les résultats ne présentent pas de changement significatif (Statistique Canada, 2005).

1.2.7. Évolution de la littératie de 2003 à 2012

Le rapport de recherche de Scerbina, Sulovski, Duclos, Rainville, Santilli, Bussière, Hango, Grenier, Greenberg et Marmen (2013) fournit un aperçu préliminaire⁴ de la littératie des adultes de 16 à 65 ans au Canada en 2003, comparé à celle de 2012. Les résultats pour la compétence en littératie ne s'améliorent pas. À titre d'exemple, le score moyen des Canadiens en 2003 est 280, tandis que celui de 2012 est 273. En utilisant l'échelle de 1 à 5, 14 % des Canadiens de 16 à 65 ans se situaient à un niveau 1 ou à un niveau inférieur en 2003. Les résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA) de 2012 sont alarmants puisque cette dernière catégorie est à la hausse. Elle représente maintenant 17 % des Canadiens de 16 à 65 ans. Le pourcentage des Canadiens de 16 à 65 ans se classant à un niveau 4 ou un niveau 5 entre 2003 et 2012 est à la baisse, soit de 18 % à 14 %. Les résultats du PEICA de 2012 démontrent que les efforts dans le domaine de la littératie sont encore justifiés de nos jours afin d'améliorer cette compétence auprès de la population canadienne.

⁴ L'information fournie par ce rapport de recherche est limitée. Selon Scerbina et al. (2013), une analyse supplémentaire est nécessaire afin de mieux comprendre les différences entre les résultats de l'EIACA 2003 et ceux du PEICA 2012.

1.2.8. Compétences en littératie et santé

Au Canada, il y aurait un lien entre la santé physique autodéclarée et la littératie. Le résultat moyen des gens s'identifiant comme ayant une santé médiocre se situe au niveau 2. Chez ceux qui se disent en santé passable, bonne ou excellente, le résultat moyen se situe au niveau 3. Cependant, il faudra de nouvelles études afin de mieux comprendre les relations pouvant être à la base de ce phénomène. Les exigences en matière de littératie qu'impose aux Canadiens la responsabilité de la gestion de leur propre santé et de leur propre bien-être devraient gagner en complexité au fur et à mesure qu'évolue le système de santé au pays (Statistique Canada, 2005).

1.3. DIFFÉRENTES INITIATIVES EN MATIÈRE D'ALPHABÉTISATION

Les occasions de formation en alphabétisation au Nouveau-Brunswick sont nombreuses. On retrouve trois programmes dans les centres communautaires d'apprentissage pour adultes, soit le programme canadien de préparation aux tests d'évaluation en éducation générale (GED) en ligne, le programme de formation en ligne et le programme académique. En plus, il y a le programme de compétences essentielles au travail (MEPFT, s.d.). Enfin, il y a la Fédération de l'alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB) qui supporte différentes initiatives en alphabétisation, incluant des initiatives en alphabétisation familiale.

1.3.1. Initiatives de la Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick

La FANB est un organisme sans but lucratif créé en juin 1989 qui a pour vision une population pleinement alphabétisée. Sa mission est de faire la promotion de l'alphabétisation et d'assurer une concertation des partenaires et des intervenants en

alphabétisation en français au Nouveau-Brunswick. La FANB est reconnue en ce qui concerne son expertise en alphabétisation, en alphabétisation familiale et en compétences essentielles de base (FANB, 2008).

En ce qui concerne l'alphabétisation familiale, la FANB reconnaît l'importance de la famille dans le développement et l'apprentissage des enfants. Elle conçoit que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants et transmettent à ces derniers leurs valeurs et leurs attitudes envers la lecture et l'écriture. Ainsi, la FANB gère un site qui contient plusieurs ressources pour les parents et les intervenants afin d'appuyer la littératie familiale (Alphabétisation familiale au Nouveau-Brunswick, s.d.).

1.4. INVESTISSEMENT EN ALPHABÉTISATION

Au Nouveau-Brunswick, le plan stratégique en alphabétisation vise à alphabétiser toute la population (MEPFT, 2009). Une description des priorités est présentée afin de situer l'alphabétisation familiale comme un moyen d'améliorer la littératie de la population. De plus, la raison d'être et l'importance de ses programmes d'alphabétisation familiale sont présentées pour finalement situer le rôle du père en littératie familiale.

Des niveaux d'alphabétisme plus élevés ne profitent pas seulement aux individus, mais aussi à l'ensemble de la société sur le plan économique, éducationnel, social et de la santé (MEPFT, 2009). L'amélioration des compétences sur le plan individuel rehausse les chances d'augmenter l'employabilité et le revenu (figure 3). L'EIACA de 2003 révélait que le revenu moyen d'une personne ayant des compétences en littératie au niveau 3 était de 42 239\$. Le revenu moyen d'une personne ayant des compétences en littératie au niveau 1 était de 20 692\$ (MEPFT, 2009). Ce dernier revenu se situe au seuil de la pauvreté, laquelle peut être influencée par la taille de la famille et la population du secteur de résidence (Front commun pour la justice sociale, s.d.). La figure 4 de ce chapitre (p. 11) présente l'état des revenus en fonction du niveau de littératie (MEPTF, 2009).

De plus, les entreprises soulignent que les employés avec des niveaux de compétence élevée en littératie ont une capacité accrue de formation, un meilleur esprit d'équipe, une meilleure relation de travail et de qualité du travail, un meilleur rendement, un taux d'erreurs inférieur, un meilleur rendement relativement à la santé et à la sécurité et un maintien plus élevé des effectifs. En fin de compte, la production et la compétitivité des entreprises augmentent en fonction du niveau de littératie des membres de leur personnel (MEPFT, 2009).

Nous vivons actuellement dans un monde où les communications telles que l'écrit, l'informatique, les communications électroniques, etc., prennent plus d'importance. Le progrès culturel, social et économique ne peut donc se réaliser sans que l'ensemble des individus d'une société maîtrise la littératie au niveau fonctionnel (Vautour et Wagner, 2002).

1.4.1. Les priorités de la stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick

La stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick a pour vision que toute la population possède les capacités de lecture et d'écriture nécessaires pour participer pleinement à la vie familiale, professionnelle et communautaire. Pour réaliser cette vision, la stratégie mise sur quatre priorités : 1) réduire les obstacles et accroître la participation ; 2) augmenter le nombre et l'éventail des possibilités efficaces d'apprentissage en matière d'alphabétisation offertes aux adultes ; 3) assurer la qualité et l'efficacité des programmes d'alphabétisation pour les adultes ; et 4) consolider les partenariats afin d'élaborer un système d'alphabétisation des adultes robuste et efficace (MEPFT, 2009).

En considérant la multitude de programmes de formation en alphabétisation, l'objet de cette recherche s'intéresse plus particulièrement aux programmes de littératie familiale, dont plusieurs se nomment « programme d'alphabétisation familiale ». La distinction entre ces deux types de programmes sera exposée à la section 2.1.3. Les programmes de littératie

familiale sont conçus pour accompagner l'adulte à développer pleinement son rôle de premier éducateur en littératie envers l'enfant, soit celui qui sera le principal bénéficiaire (Brunet, Breton et Laberge, 2009). Ces programmes diffèrent des programmes d'alphabétisation des adultes en ce sens qu'ils sont conçus de façon à optimiser les probabilités que les adultes en arrivent à transmettre à leur tour de nouveaux comportements et de nouvelles croyances, connaissances et compétences à leurs enfants dans un contexte intergénérationnel.

1.5. INVESTIR DANS UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE

Plusieurs recherches démontrent que l'environnement familial et le support fourni par les parents ou d'autres adultes sont essentiels au bon développement des compétences en littératie. L'étude de Strommen et Mates (2004) cite jusqu'à 17 références (Adoni, 1995; Bissex, 1980; Bloom, 1970, 1973; Cambourne, 1995; Clark, 1984; Durkin, 1966; Fader, 1983; Forester, 1986; Hall & Moats, 2000; Harste, Burke & Woodward, 1982; Morrow, 1983; Neuman, 1980, 1986; Taylor, 1983; Teale, 1984; Yaden, 1986) afin de démontrer que cette connaissance a atteint un consensus scientifique. Dans cette étude, il est mentionné que le support familial doit être soutenu jusqu'à 11 ans pour assurer que les habitudes de lecture soient conservées. Plusieurs jeunes ont admis en entrevue qu'ils aimaient la lecture, mais vers l'âge de 9 à 11 ans, ils perdent soudainement le goût de la lecture en absence du support familial.

Stainthorp et Hughes (2000) utilisent un peu plus de prudence dans leurs propos en comparaison avec ceux de Strommen et Mates (2004). Ils soutiennent que l'environnement familial peut être un facteur important au développement de la littératie des jeunes enfants, mais il n'est pas le seul facteur. Dans leur étude, elles ont observé des environnements familiaux où la stimulation des enfants était comparable, mais les enfants obtenaient des résultats différents d'une famille à l'autre en littératie.

L'étude de Strommen et Mates (2004) démontre que l'amour envers la lecture est établi avant tout au sein de la famille. Chez les familles qui préconisent la lecture comme une activité importante et divertissante, de bonnes habitudes de lectures sont développées chez les jeunes. Cette pratique permet, au minimum chez l'adulte, d'atteindre un niveau fonctionnel en littératie.

Les bonnes habitudes de lectures chez les jeunes sont rares. Très peu de jeunes lisent régulièrement pour le plaisir afin de parfaire leurs compétences en littératie. Ceci est vrai autant pour les bons lecteurs que pour les lecteurs moins habiles. Après avoir recensé plusieurs études (Anderson, Hiebert, Scott & Wilkinson, 1985; Anderson, Wilson, & Fielding, 1988; Himmelweit & Swift, 1976; Lyness, 1952; Moffitt & Wartella, 1992; Neuman, 1980, 1986, 1995), Strommen et Mates (2004) mettent en évidence que ce constat fait consensus au sein de la communauté scientifique. La figure 2 exposée précédemment (p. 9) démontre que de bonnes habitudes de lecture augmentent les chances d'obtenir de bonnes compétences en littératie.

Étant donné que les bonnes habitudes de lecture acquises chez les jeunes peuvent leur permettre d'obtenir un niveau de littératie fonctionnel à l'âge adulte (Strommen et Mates, 2004), et que l'éducation scolaire n'est pas la solution unique pour alphabétiser la population canadienne (figure 1), les programmes de littératie familiale deviennent une bonne approche pour briser le cycle de la pauvreté et la sous-éducation de la famille (MEPTF, 2009) et, entre autres, pour améliorer la condition de santé des Canadiens (Statistique Canada, 2005). Essentiellement, les programmes de littératie familiale sont une façon d'outiller les parents, soit le père et la mère, à transmettre de bonnes habitudes en littératie à leurs enfants. Ayant chacune leurs distinctions quant à leurs approches, plusieurs études soulignent la forte contribution de la mère en littératie familiale comme un rôle instinctif. Quant au père, il semble être moins impliqué dans l'éducation de ses enfants lorsqu'on le compare à la mère. L'étude de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) démontre justement qu'il y a plusieurs signes qui indiquent une importante implication des pères en littératie familiale, mais de façon plus forte à la maison que dans les programmes de

littératie familiale. Ceci pourrait porter à croire que les pères participent plus que l'on croit en littératie familiale, mais ils le font d'une manière plus active à la maison que dans les programmes de littératie familiale.

Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) ont fait leurs observations dans un programme de littératie familiale mixte, où les résultats seront discutés davantage dans la section 1.7. Un programme de littératie familiale mixte est un programme qui tente de rejoindre autant les pères que les mères. Selon eux, il y a plusieurs études qui se penchent sur les pères dans des programmes conçus spécifiquement pour des pères, mais rarement dans des programmes mixtes. Cette situation peut expliquer qu'il y a peu de connaissances disponibles quant à l'implication des pères dans les programmes de littératie familiale mixte.

1.6. PÈRES ET LITTÉRATIE FAMILIALE

La Coalition ontarienne de formation des adultes a analysé plusieurs programmes de littératie familiale pour arriver à la conclusion que la participation des pères à la littératie familiale était faible. Le rapport de Brunet, Breton et Laberge (2009) cite une métaanalyse faite au Royaume-Uni de 19 études sur la littératie familiale, celle de Brooks, Pahl, Pollard et Rees (2008), qui conclut que seulement 5 % des participants aux programmes étudiés étaient des pères. De plus, Brunet, Breton et Laberge (2009) citent une autre étude menée par LeTouzé (2007) mesurant l'impact des programmes de littératie familiale en français en Ontario qui démontre que seulement 18 % des parents inscrits aux activités étaient des hommes.

Une des particularités soulignées par Brunet, Breton et Laberge (2009), est que lorsque les pères font la lecture à leur enfant, ils ont recours à des ressources dites non traditionnelles. Ainsi, ils auront tendance à utiliser du matériel trouvé dans la vie de tous les jours ainsi que dans leur environnement. Ortiz et McCarty (1997) dressent une liste de types de lecture père-enfant dans le cadre de laquelle le matériel est considéré comme

moins traditionnel. Par exemple, on y trouve les bandes dessinées de journaux, les instructions d'un jeu ou les revues. Ces lectures sont souvent associées à des jeux ou à des intérêts personnels. De plus, pour les familles qui pratiquent une religion quelconque, certains pères vont lire des textes sacrés avec leur enfant. Dans un même ordre d'idées, les pères sont plus enclins que les mères à favoriser l'apprentissage dans des domaines sans rapport avec l'école (Ortiz et McCarty, 1997 ; Brunet, Breton et Laberge, 2009). En fait, Ortiz et McCarty (1997) mentionnent avoir été surpris que certains pères s'adonnent à des activités de littératie en lien avec l'école, car la mère est souvent perçue comme étant celle qui s'occupe de l'éducation. En lien avec ce qu'Ortiz et McCarty (1997) avancent, Brunet, Breton et Laberge (2009) mentionnent que les apprentissages père-enfant sont plutôt associés au jeu, aux loisirs, à l'activité physique et au plaisir. Ceci est dû au fait que les pères adoptent un rôle d'activation ou d'exploration alors que les mères adoptent davantage un rôle qui répond aux besoins de base de l'enfant. Hofferth, Pleck, Stueve, Bianchi et Sayer (2002) font des observations semblables à celles de Brunet, Breton et Laberge (2009) ainsi qu'à celles d'Ortiz et McCarty (1997), soit que le père investit davantage de temps à mener des activités dirigées envers le jeu et l'amitié, ce qui peut comprendre les loisirs et l'activité physique. Lamb (2002) voit plutôt ce dernier constat comme un stéréotype. Quant à lui, il y a suffisamment de données pour conclure que le père et la mère peuvent, à titre égal, répondre de façon adéquate aux besoins de leurs enfants, à l'exception de la lactation. Dans tous les autres domaines, il n'y a pas d'évidence que la mère est prédisposée à être un meilleur parent que le père.

1.6.1. Définition et rôle du père

La façon dont le père définit son rôle aujourd'hui est souvent très implicite. Avoir des connaissances plus explicites en ce qui concerne le père idéal pourrait créer un certain revirement dans la façon dont le père interagit avec ses enfants (Palkovitz, 2002 ; Brown *et al.*, 2010). Dans plusieurs cas, ce sera la mère qui guidera son conjoint à se définir comme

père de famille (Brown *et al.*, 2010). Le niveau d'implication du père avec ses enfants est influencé par la qualité de la relation des deux parents. Le père vivant une relation saine avec sa conjointe aura tendance à s'impliquer davantage avec ses enfants, et développera, par conséquent, de meilleurs liens avec ceux-ci.

Comme il y a eu plusieurs changements au niveau économique au cours des dernières décennies, la présence des deux parents sur le marché du travail est plus fréquente qu'auparavant. Par exemple, le salaire de la mère peut être supérieur à celui du père et dans environ 70 % des familles, les deux parents travaillent à l'extérieur de la maison. Ce phénomène explique en partie le fait que les pères demandent de plus en plus des services visant à les soutenir dans leur rôle de parent. Par conséquent, on peut s'attendre que le rôle paternel devienne de plus en plus complexe (Paquette, 2005).

Arama (1997, dans Paquette, 2005), subdivise en six catégories le rôle du père. Il y a le *père responsable* qui s'occupe des rendez-vous chez le médecin, d'acheter des fournitures scolaires, d'appeler une gardienne d'enfants, etc. Il y a le *père attentif* qui pense à l'enfant durant les heures de travail, qui discute de son enfant avec ses amis, etc. Il y a le *père nourricier* qui s'occupe de nourrir l'enfant, changer les couches, lui donner son bain, lui acheter des vêtements. Il y a le *père affectueux* qui serre l'enfant dans ses bras, l'embrasse et joue avec lui. Il y a le *père affectif* qui communique avec l'enfant, construit des activités qui favorisent son autonomie et joue avec lui. Il y a le *père pourvoyeur ou protecteur* qui se concentre à obtenir un salaire adéquat. Ces différentes catégories peuvent éventuellement être retrouvées dans le domaine de la littérature familiale.

1.6.2. Implication des pères

Hofferth *et al.* (2002) démontrent que le père d'aujourd'hui est plus accessible et passe plus de temps avec ses enfants que le père des années 1970 jusqu'au début des années 1980. Entre autres, plus l'enfant vieillit, plus la proportion de temps investie avec l'enfant

augmente pour le père comparativement à la mère. Les quatre grandes catégories d'investissement de temps du père avec son enfant sont : jeu et amitié, soins de bases, responsabilités autour de la maison et éducation. Ces auteurs stipulent que la majorité du temps investi par le père avec ses enfants est plutôt dirigé vers le jeu et l'amitié. Très peu de temps est utilisé pour l'éducation.

Palkovitz (2002) présente une multitude de variables qui pourraient affecter le niveau d'implication du père avec l'enfant. Ces variables se retrouvent dans des domaines tels que les caractéristiques de l'enfant, les caractéristiques démographiques du père, les caractéristiques personnelles du père, les facteurs compétitifs reliés au travail et le statut de la relation avec la mère. Lorsqu'on évoque le terme père impliqué, on présuppose que ça veut dire un bon père. Essentiellement, on pourrait conclure que la catégorie de père que l'on considère comme exemplaire est celle regroupant les pères qui s'engagent à construire une relation positive et durable avec son enfant. Townsend (2002) met en contexte que la définition d'un père impliqué, ou d'un bon père, varie d'une culture à l'autre.

Deslandes et Bertrand (2004) ont examiné l'implication des parents, pères et mères confondus, en ce qui concerne leur implication dans le cheminement scolaire de leur enfant. Les types d'implication soulignés comprennent le soutien affectif, la communication avec les enseignants et enseignantes, les interactions avec l'enfant sur le quotidien scolaire, la communication parents-enfant et la communication parents-école. Clawley et Goldman (2004) ont étudié de près l'engagement des pères sous différents angles et soulignent les raisons qui, selon les pères, sous-tendent leur intérêt envers le cheminement scolaire de leur enfant. À ce sujet, les pères évoquent des motifs tels que le désir de réagir à l'intérêt de l'enfant, de répondre à la demande de l'enfant, de bâtir des liens solides avec l'enfant, et la conviction que leur participation est importante à la réussite de ce dernier. Même si leur propre expérience à l'école a été négative, ils désirent que l'enfant réussisse mieux.

1.6.3. Structure familiale

Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hoffert et Lamb (2000) identifient que la structure familiale se transforme rapidement due aux tendances suivantes : l'augmentation de la présence de la femme sur le marché du travail, l'augmentation de l'absence du père, l'augmentation de l'implication du père et l'augmentation de la diversité culturelle. Tous ces changements transforment la structure familiale en plus de créer des attentes en ce qui a trait aux rôles que le père devrait assumer. L'ancien modèle de structure familiale, soit celui où la mère s'occupait des soins de base des enfants et où le père agissait comme un soutien s'efface pour être remplacé par une structure familiale de coparentalité, c'est-à-dire que le père sera autant impliqué que la mère dans les tâches familiales. De cette tendance, on doit s'attendre à voir plus de pères s'occuper des soins de base des enfants comme voir plus de mères actives sur le marché du travail. Cette transformation remettra en question plusieurs théories sur le rôle des mères et des pères dans le développement de l'enfant. Eggebeen (2002) constate qu'il est difficile de prendre en considération dans les études toutes les différentes structures familiales que l'on connaît aujourd'hui, car il s'agit là d'un domaine en constante évolution.

1.6.4. Retombées positives de l'implication des pères

La recherche auprès des pères durant les deux dernières décennies démontre qu'ils peuvent avoir des influences très importantes. Les influences sur le bien-être des enfants peuvent être dans le domaine du développement cognitif, des compétences sociales, de la performance académique et du parcours professionnel. Le père peut également agir comme un facteur de protection dans les domaines tels que la délinquance, les problèmes psychologiques et le crime (Hernandez et Brandon, 2002; Tamis-LeMonda et Cabrera, 2002; Paquette, 2005).

La revue d'Allen et Daly (2007) donne quelques exemples qui supportent l'étude de Hernandez et Brandon (2002) et l'étude de Tamis-LeMonda et Cabrera (2002). Les enfants dont le père s'implique dans l'accompagnement scolaire réussissent généralement mieux à l'école. Ils aiment l'école, ils ont une attitude positive envers celle-ci et ils participent à des activités parascolaires. Ils tendent à apprendre davantage, à avoir de meilleures notes, notamment en lecture et lors des tests de connaissances, et ils sont plus aptes à terminer leurs études secondaires. Ils ont un quotient intellectuel plus élevé et ils atteignent un degré de scolarité plus élevé. Ils vivent dans un foyer stimulant sur le plan cognitif. Les garçons sont motivés à travailler plus fort et ils valorisent l'éducation. Les filles et les garçons ont moins de chances de redoubler, de manquer l'école, d'être suspendus ou renvoyés de l'école, ou d'avoir des problèmes de comportement à l'école. Les enfants de mères célibataires fonctionnent mieux sur les plans socioémotif et scolaire s'ils conservent un contact avec leur père. À l'âge adulte, ils sont plus aptes à atteindre des niveaux supérieurs de réussite scolaire et financière, à connaître du succès dans leur carrière, à faire preuve de compétence dans leur métier ou leur profession et à être équilibrés sur le plan psychologique. De plus, l'engagement paternel est considéré comme un facteur de protection pour prévenir des comportements délinquants ou violents, la toxicomanie, le vol et l'absentéisme. Les constats émis par les auteurs de cette section ont été rassemblés dans deux tableaux (annexe I et annexe II).

1.6.5. Motivation des parents à parfaire leurs compétences en littératie

L'étude de Terry (2007) démontre que la famille joue un rôle important dans la motivation de l'adulte qui veut s'inscrire dans un programme de littératie. Parmi les membres de la famille, l'enfant est le membre qui crée la plus grande motivation. Sous cet angle, les programmes de littératie familiale peuvent devenir un outil fort intéressant afin d'inciter les adultes ayant de faibles niveaux de littératie à parfaire leurs compétences.

En effet, Karther (2002) note qu'un père ayant participé à son étude a complété un programme de littératie pour adulte. Un autre père songeait à entreprendre le même parcours. Leur motivation était directement liée à la participation de leur famille dans un programme de littératie familiale. Il est possible de croire que d'autres programmes de littératie familiale jouent un rôle positif sur les pères, qu'ils participent directement ou non au programme.

1.6.6. Obstacles à la participation des pères

Les obstacles à la participation des pères à un programme de littératie familiale sont nombreux. En soulignant ces obstacles, il est plus simple de concevoir des stratégies qui seront plus attrayantes pour augmenter leur participation. Breton, Puentes-Neuman et Paquette (2009) révèlent, par l'entremise de groupes de discussion, que 90% des pères ont souhaité suivre un programme de littératie familiale destiné uniquement aux pères. Ces auteurs soulignent le manque de confiance en eux-mêmes, l'horaire de travail et les pratiques institutionnelles peu flexibles, la crainte de parler de leurs émotions, les lieux peu accueillants pour les pères, le faible niveau de scolarité et le faible niveau de littératie, et le sentiment d'être abaissé dans la perspective de recevoir de l'aide comme étant des obstacles à la participation des pères dans les programmes de littératie familiale.

Dans une trousse d'outils préparés par Paquette (2005), on révèle que la mère peut également agir comme obstacle à la participation des pères dans un programme en littératie familiale. La mère peut être considérée comme la gardienne du fort lorsque vient le temps de s'occuper de la littératie de leurs enfants, ce qui sera expliqué davantage dans la section 2.7.2. Ceci est probablement dû au fait que la société associe les femmes à l'éducation et la compassion dès leur jeune âge.

1.7. PARTICIPATION ACCRUE DES PÈRES EN LITTÉRATIE FAMILIALE À LA MAISON

Une étude de cas de deux pères de milieu défavorisé ayant de faibles niveaux de littératie (Karther, 2002) démontre qu'ils ont augmenté la fréquence à laquelle ils faisaient de la lecture à leurs enfants, même s'ils n'ont pas participé à un programme de littératie familiale. C'était plutôt les mères qui participaient à ce programme de littératie; toutefois, la présence des deux pères à quelques visites au hasard a germé chez les chercheurs l'idée de les interroger. Ils ont constaté que ces deux pères étaient conscients de l'importance de l'acte de lire dans la vie adulte. Cette constatation est impressionnante, car ces pères étaient actifs dans le développement de la littératie de leurs jeunes même s'ils avaient de la difficulté à lire (Brunet, Breton et Laberge, 2009). Les résultats de cette étude de deux cas sont instructifs et incitent à poursuivre le développement des connaissances concernant la littératie familiale et le développement des compétences en littératie familiale dans le cas où le père ne participe pas activement à un programme de littératie familiale.

Dans leur étude, Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) arrivent à des résultats similaires à celle de Karther (2002). Le programme en littératie familiale de cette étude visait les deux parents de façon égale dans une communauté socioéconomiquement défavorisée. Comme dans les autres programmes, seulement un faible pourcentage de pères participait activement. Même si ce pourcentage est faible, Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) ont constaté qu'il y avait seulement 7 % des pères qui ne participaient pas activement à la maison dans un échantillon de 71 familles. Tout comme l'étude de Karther (2007), même si le père ne participe pas activement à un programme de littératie familiale, il y a de fortes probabilités qu'il participe activement au développement des compétences en littératie de ses enfants à la maison. Concernant ces résultats, Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) soulignent qu'ils ont été obtenus par l'entremise des conjointes ou des enfants, soit de façon indirecte. Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) soulignent eux aussi que dans plusieurs études, ce sont les mères à qui l'on s'adresse pour obtenir de l'information sur les pères. Rares sont les fois où l'on s'adresse directement aux pères pour

de l'information. Elles soulignent également qu'il est rare de voir dans les études des données obtenues la fois par les pères, les mères et les enfants inclusivement.

Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) suggèrent, pour aller plus en profondeur, d'obtenir des données directement des pères en ce qui concerne l'implication des pères dans un programme de littératie familiale. En considérant la constatation de Tamis-LeMonda et Cabrera (2002), il faudrait également considérer les enfants et les mères dans le processus d'obtention de données en ce qui concerne l'implication des pères dans un programme de littératie familiale.

1.8. PROBLÈME DE RECHERCHE

Le niveau de littératie chez les Canadiens de 16 ans et plus est alarmant, considérant qu'environ 50 % de cette population n'atteint pas le niveau fonctionnel. Un faible niveau de littératie chez l'adulte engendre plusieurs problèmes tels que la précarité d'emploi, un revenu d'emploi moindre et une condition de santé plus faible. Les connaissances scientifiques sont vastes dans ce domaine et il y a une volonté gouvernementale à appuyer les personnes peu alphabétisées en formation. Toutefois, peu de ces personnes participent à des programmes de littératie afin d'améliorer leurs compétences.

Il a été démontré dans ce chapitre que de bonnes habitudes de lecture ont un impact positif sur le niveau de littératie d'une personne (figure 2, p. 9). Celles-ci sont, la plupart du temps, acquises dans un environnement familial qui encourage la lecture. Toutefois, peu de jeunes font de la lecture pour le plaisir, bien que les connaissances mettent en évidence que lire pour le plaisir est un autre facteur qui contribue à l'acquisition d'un bon niveau de littératie.

Les programmes de littératie familiale constituent de bons dispositifs préventifs pour augmenter le niveau de littératie de la génération future. D'une part, il a été démontré que la participation des pères dans ces programmes est faible. D'autre part, plusieurs retombées

positives quant à leur participation dans l'éducation de leurs enfants ont été mises en évidence. Entre autres, le père impliqué dans l'éducation de ses enfants favorisera le développement de ses compétences dans le domaine du développement cognitif, des compétences sociales, de la performance académique et du parcours professionnel, ce qui aura pour effet de favoriser chez les jeunes une transition plus harmonieuse vers le monde des adultes.

Le programme « Entre parents » est un programme de littératie familiale mixte. Une description plus complète de ce programme sera présentée dans le deuxième chapitre (section 2.8, 2.8.1 et 2.8.2). Étant donné qu'il y a peu de connaissances disponibles quant à l'implication des pères dans les programmes de littératie familiale mixte, il serait intéressant d'explorer ce phénomène davantage. Bref, les phénomènes qui freinent la participation des pères dans les programmes de littératie familiale doivent être mieux compris afin de les surmonter. Les conditions mises en place afin de faciliter la participation et l'engagement des pères dans les programmes de littératie familiale pourraient agir comme de bons contre-exemples susceptibles de contribuer à la compréhension des phénomènes qui freinent la participation des pères. Le programme de littératie familiale « Entre parents » propose-t-il des conditions qui facilitent l'implication des pères?

L'implication des pères dans différentes sphères de la vie de leurs enfants est en constante évolution. Anciennement, les pères devaient régulièrement s'absenter de la maison, et par conséquent, s'impliquaient rarement dans le développement de la littératie de leurs enfants. Ce phénomène a créé un certain stéréotype qui a agi comme modèle pour certains hommes au moment où ils deviennent pères. Comme les rôles et responsabilités du père sont maintenant en constante évolution, certains stéréotypes seront portés à disparaître. Il serait intéressant de comprendre comment le programme « Entre parents » contribue à modeler une image positive quant à l'implication des pères en littératie familiale. De quelle façon le programme « Entre parents » transforme-t-il la perception des pères quant à leur rôle en littératie familiale?

Dans les écrits, la définition des rôles et responsabilités du père est encore confuse (Palkovitz, 2002 ; Brown *et al.*, 2010). Ainsi, comment le père définit-il son rôle en littératie familiale? Comme les rôles et responsabilités du père sont en partie guidés par la mère, et que celle-ci agit parfois comme un obstacle à la participation du père en littératie familiale, il serait intéressant d'explorer l'influence de la mère quant à la participation du père dans un programme de littératie familiale. La définition du rôle du père en littératie familiale, perçu par la mère, influence-t-elle la participation du père à ce programme? Pour répondre à cette question, il s'avère nécessaire d'en poser une autre : Comment la mère définit-elle le rôle du père en littératie familiale?

Le programme « Entre parents » a comme objectif de transmettre de bonnes pratiques en littératie familiale à la maison. Ceci est fait dans l'intention d'assurer la prospérité des futurs contributeurs à la société. Comme il a déjà été mentionné, l'implication des pères en littératie familiale semble présenter plusieurs retombées positives. De quelles façons le programme « Entre parents » influence-t-il la manière dont les pères pratiquent la littératie familiale à la maison?

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL

2. INTRODUCTION

La littératie familiale est reconnue comme étant un concept qui vise le développement de la littératie dans le milieu familial. Quant aux programmes de littératie familiale, ils sont conçus de façon à ce que tous les membres de la famille puissent améliorer leurs compétences en littératie. En effet, ce chapitre décrira la terminologie générale du domaine de la littératie familiale. Par exemple, les termes littératie et alphabétisation sont similaires, mais une description de ces termes dans différentes situations aidera à distinguer leur signification. De plus, quelques outils d'évaluation utilisés dans le domaine de la littératie familiale seront présentés. Il y aura également une description de certains obstacles à la participation des pères à des programmes de littératie familiale tels que les barrières sociales qu'ils doivent affronter. Finalement, ce chapitre présentera les fondements d'origine et les caractéristiques du programme « Entre parents », sur lequel repose la présente recherche.

2.1.1. Terminologie générale

Le début de ce chapitre présente la terminologie commune à la littératie. Les termes analphabète, alphabétisation, alphabétisation familiale et littératie familiale seront balisés. La description de chacun de ces termes facilitera la compréhension de la présente recherche, qui étudie l'influence d'un programme de littératie familiale sur la participation des pères au dit programme.

2.1.2. Analphabétisme

Le terme analphabétisme ou analphabète⁵ est de moins en moins utilisé dans le monde entier. Ces mots contiennent des préfixes négatifs et mettent l'accent sur les difficultés en lecture et en écriture des individus sans reconnaître leurs savoir-faire. Ainsi, des termes comme alphabétisation et littératie, plus positifs, sont de plus en plus utilisés (Vautour et Wagner, 2002).

2.1.3. Alphabétisation et littératie

D'après l'EIAA de 1994 (Vautour et Wagner, 2002, p. 14), l'alphabétisation est définie comme étant « un mode de comportement cognitif adulte fondé sur un continuum de capacités à utiliser des imprimés, des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel. » Dans le domaine de l'alphabétisation, les termes et les concepts peuvent varier. À titre d'exemple, les expressions suivantes sont utilisées : récupération scolaire, études générales, formation de base et formation intermédiaire et secondaire pour adultes (Vautour et Wagner, 2002). La littératie, selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), est définie comme « la capacité de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'approprier des textes écrits pour participer à la société, réaliser ses objectifs et de développer ses connaissances et son potentiel. » (OCDE 2012, cité dans Scerbina *et al.*, 2013, p. 13). On peut constater que les deux définitions, soit celle de la littératie et celle de l'alphabétisation, sont similaires.

⁵ Analphabète : personne incapable de lire ou d'écrire un exposé simple et bref en rapport avec sa vie quotidienne. Fonctionnellement analphabète : personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, à écrire et à calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté (Définition de l'UNESCO citée dans Vautour et Wagner, 2002, p. 13).

Quoique les deux termes soient similaires, le terme littératie est utilisé dans une perspective moins restrictive que le terme alphabétisation. Le terme alphabétisation est dérivé du mot alphabet, composé d'alpha et de bêta, soit les deux premières lettres de l'alphabet grec (Masny 2008). En effet, Strikland et Morrow (2000) rappellent que l'apprentissage du langage ne commence pas par la lecture ou le décodage de l'alphabet. Le processus commence bien avant l'apprentissage de l'alphabet. Il commence par le décodage du langage oral qui constitue la base des compétences en lecture et en écriture.

2.1.4. Littératie familiale

La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario prend conscience que le terme alphabétisation familiale présente certaines limites, mais qu'il est souvent utilisé dans un sens plus large que sa signification. En effet, le terme alphabétisation ou littératie sera utilisé en fonction du rôle du programme. Lorsque l'on veut accompagner les familles dans la construction de leurs littératies, on utilisera le terme littératie familiale. Le terme alphabétisation familiale sera utilisé lorsqu'on veut alphabétiser les familles, c'est-à-dire simplement se concentrer sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. À la lumière de ces distinctions, Masny (2008) comme la Coalition francophone utilise plutôt le terme littératie familiale pour son contexte plus large. Comme Masny (2008) et la Coalition francophone, dans cette recherche, le terme littératie familiale sera utilisé, mais le terme alphabétisation familiale sera aussi utilisé en respectant les sources d'informations. En effet, le concept de l'alphabétisation familiale est aussi couramment nommé la littératie familiale (Brunet, Breton et Laberge, 2009). Quant à Vautour et Wagner (2002), ils notent d'autres termes qui englobent le concept de la littératie familiale comme le développement des compétences parentales, l'alphabétisation intergénérationnelle, le partenariat école-foyer-communauté ou l'alphabétisation émergente.

Vautour et Wagner (2002) définissent l’alphabétisation familiale comme une démarche basée sur la communauté, comme une approche multidisciplinaire visant à répondre à des besoins multiples des familles, ou comme une approche d’intervention destinée à briser le cycle de la pauvreté et de la sous-éducation de la famille. D’autres définitions spécifient que l’alphabétisation familiale, dans son sens plus restrictif, est un concept relié au développement de la lecture et de l’écriture en milieu familial.

Thomas et Skage (1998) remarquent la multitude de définitions du terme littératie familiale. Selon ces auteurs, certains points sont récurrents dans ce terme. D’une part, on s’intéresse à la famille et à son rapport avec la littératie. D’autre part, ces auteurs notent qu’il y a souvent une certaine nuance dans les façons de décrire la famille, dans ce terme, afin de tenir compte des différentes structures familiales. En outre, les programmes de littératie familiale ont été créés afin de guider les parents à utiliser des stratégies gagnantes en littératie dans le développement des compétences de leur enfant.

Brunet, Breton et Laberge (2009) arrivent à la même conclusion que Thomas et Skage (1998), à savoir qu’il y a plusieurs définitions attribuées au terme littératie familiale. En fait, Brunet, Breton et Laberge (2009) présentent plusieurs définitions de la littératie familiale, proposées par l’International Reading Association. Ces définitions sont largement acceptées et elles démontrent à quel point il est complexe d’en arriver à une seule définition.

- 1) La littératie familiale englobe la façon dont les parents, les enfants et les membres de la famille élargie utilisent la lecture et l’écriture à la maison et dans leur communauté.
- 2) La littératie familiale se produit naturellement dans la vie quotidienne et aide les adultes et les enfants « à faire des choses ».
- 3) La littératie familiale peut se vivre de multiples façons et inclure l’utilisation de dessins ou d’écrits pour partager des idées, la composition de notes ou de lettres pour communiquer des messages, la tenue de registres, l’établissement de listes et de directives à suivre ou le partage d’histoires et d’idées au moyen de la conversation, de la lecture et de l’écriture.
- 4) La littératie familiale peut être entreprise délibérément par un parent, ou elle peut se produire spontanément dans différents contextes de la vie quotidienne.

- 5) Les activités de littératie familiale peuvent également refléter la diversité ethnique ou le patrimoine culturel des familles.

L'alphabétisation familiale, selon la Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français (FCAF), propose une autre définition.

Par alphabétisation familiale, on entend une démarche menée auprès d'un adulte significatif dans la vie d'un enfant. Cette démarche vise à développer trois formes de littératie, soit la littératie culturelle, la littératie scolaire et la littératie communautaire. Le développement de ces formes de littératie aidera l'adulte à mieux comprendre sa vie en tant que francophone en milieu minoritaire. L'adulte sera aussi conscientisé à l'importance de poser les gestes qui amélioreront ses conditions de vie et celles de ses enfants. Grâce à l'alphabétisation familiale, l'adulte sera mieux préparé à occuper la place de premier éducateur de son enfant. L'enfant est le bénéficiaire direct de la démarche d'alphabétisation familiale puisque l'adulte sera en mesure à la fois de poser un regard critique et d'agir sur son environnement. L'adulte améliorera non seulement ses capacités à s'exprimer en français, mais aussi ses compétences en lecture, en écriture et en calcul. En plus, il sera en mesure de contribuer plus activement au développement de sa communauté (FCAF, 2004, dans Brunet, Breton et Laberge, 2009).

Comme Masny (2008) le mentionnait dans cette section, le terme d'alphabétisation familiale dépasse régulièrement son cadre, comme la définition de la FCAF (2004).

Dans l'étude d'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire de LeTouzé (2007, p. 2), l'alphabétisation familiale est définie comme étant :

une démarche qui soutient le parent ou l'adulte significatif dans la vie d'un enfant dans son rôle de premier éducateur auprès de l'enfant en contribuant au développement de ses littératies culturelle, scolaire et communautaire.

Pour Levesque, Lavoie et Marin (2009), la littératie familiale se caractérise par les diverses activités de lecture et d'écriture, incluant les discussions qui en découlent, auxquelles les parents ou d'autres membres de la famille prennent part avec les enfants. La réalisation de telles activités permet à l'enfant de trouver des modèles de lecteurs et de scripteurs en dehors du cadre scolaire. Cela contribue à démontrer que la lecture et l'écriture sont des activités qui se réalisent dans des contextes autres que celui de l'école.

Pour notre étude, en se basant sur les définitions des différents auteurs de cette section, les activités de littératie familiale visent les adultes, soit des parents ou des personnes adoptant des rôles significatifs auprès des enfants. En général, ces activités leur permettent d'améliorer leurs compétences pédagogiques pour les utiliser avec leurs enfants, soit des compétences plus larges que la lecture, l'écriture et le calcul où se limiterait l'alphabétisation familiale. Ces compétences permettront aux parents d'assumer leur rôle de premier éducateur de façon plus efficace. Ceci est dans l'intention d'assurer le bon développement de la littératie chez les jeunes afin de prévenir les problèmes que pourrait engendrer chez eux un faible niveau de littératie lors de leur passage dans le monde des adultes. Ainsi, les enfants seraient les principaux bénéficiaires de ces activités.

2.2. NIVEAU DE LITTÉRATIE

La façon de mesurer les niveaux de capacité en littératie dans l'EIACA de 2003 consiste à faire ressortir la façon dont les adultes utilisent l'information pour fonctionner au sein de la société. L'échelle porte sur un vaste ensemble de capacités de traitement de l'information, de sorte qu'elle fait ressortir la multiplicité des compétences qui constituent la littératie dans les pays les plus industrialisés. Cette échelle comprend 5 niveaux⁶, soit le niveau 1 étant le plus faible et le niveau 5 le plus fort. Sur le plan opérationnel, la littératie est mesurée en fonction de trois aspects dont chacun comprend un ensemble commun de compétences pertinentes liées à diverses tâches. Les trois aspects sont la compréhension de

⁶ Le **niveau 1** dénote un niveau de compétences très faible; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.

Les répondants de **niveau 2** peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Ce degré dénote un faible niveau de compétences, mais il est quand même plus fort que le niveau 1. Il correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie, mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.

Les **niveaux 3, 4 et 5** exigent la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes (Tuijnman, 2001).

textes suivis, la compréhension de textes schématiques et la compréhension de textes au contenu quantitatif. La compréhension de textes suivis comprend les connaissances et les compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des textes suivis, tels des éditoriaux, des nouvelles, des poèmes et des œuvres de fiction. La compréhension de textes schématiques comprend les connaissances et les compétences requises pour repérer et utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres, les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques. La compréhension de textes au contenu quantitatif comprend les connaissances et les compétences nécessaires à l'application des opérations arithmétiques, séparément ou successivement, à des nombres contenus dans des imprimés, par exemple pour établir le solde d'un compte de chèques, calculer un pourboire, remplir un bon de commande ou calculer l'intérêt d'un emprunt à partir d'une annonce publicitaire (Tuijnman, 2001).

2.3. TYPE DE PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE D'APRÈS LA PARTICIPATION DES ADULTES ET DES ENFANTS

Les programmes de littératie familiale sont généralement financés par des organismes communautaires et de soutien familial, en partenariat avec de nombreux groupes qui s'intéressent à l'alphabétisation tels que les comités d'écoles et de parents, les districts scolaires, des organismes de services communautaires, des responsables des services de santé, d'organismes sans but lucratif et de commerces, ce qui assure en quelque sorte le maintien du programme. Cette mobilisation est parfois vue d'un mauvais œil puisqu'il y a une croyance que ce financement communautaire limite un financement plus stable des instances gouvernementales (Thomas et Skage, 1998).

Les programmes de littératie familiale se classent en quatre types, selon l'implication des parents et des enfants. Le premier type comprend les parents et les enfants ensemble, ce qui exige la participation directe des adultes et des enfants. Les activités de littératie sont

alors effectuées à la fois auprès de l'adulte et auprès de l'enfant. Le deuxième type met l'accent sur les parents et laisse donc place à une participation directe de la part des adultes et indirecte de la part des enfants. Le troisième type est celui qui met l'accent sur les enfants; on y retrouve une participation indirecte des adultes et une participation directe pour les enfants. Enfin, le quatrième type est plutôt un soutien de la communauté pour la littératie familiale et les ressources offertes au grand public, qui exige une participation indirecte des adultes et des enfants. Cette typologie demeure pertinente pour catégoriser les types de programmes et les groupes ciblés (Thomas et Skage, 1998). Le programme « Entre parents » se classe dans le premier type, car il privilégie une participation directe des parents et une participation directe des enfants. Dans ce type de programme, les parents et les enfants sont considérés comme étant les principaux bénéficiaires.

2.4. CRITÈRES DE QUALITÉ D'UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE

Dionne-Coster (2007) propose une liste de critères qui peut être utilisée comme grille d'évaluation pour un programme de littératie familiale ou même comme lignes directrices pour mettre sur pied un nouveau programme (Annexe III). Cette grille permet d'évaluer la capacité d'un programme à répondre aux besoins de tous les membres de la famille en général dont le père peut faire partie. Cette grille permet de constater si le programme est fondé sur le quotidien, les besoins, les intérêts et les forces des familles. Le contenu de cette grille d'évaluation a inspiré le contenu du canevas d'entretien avec les intervenants du programme de littératie familiale mixte « Entre parents ». Même si un programme est considéré comme mixte, il faut s'efforcer de l'adapter afin qu'il soit approprié à la réalité des pères (Brunet, Breton et Laberge, 2009).

2.5. INVENTAIRE DES PRATIQUES EXEMPLAIRES EN LITTÉRATIE FAMILIALE

Brunet, Breton et Laberge (2009) proposent un inventaire des pratiques exemplaires (annexe IV) qui pourraient être utilisées pour guider l'élaboration ou l'implantation d'un programme de littératie familiale. Les pratiques qui figurent dans ce tableau s'inspirent d'initiatives et de programmes de littératie familiale que ces auteurs jugent exemplaires. Cet inventaire donne des pistes de réflexion sur divers thèmes qui pourraient, entre autres, faciliter l'évaluation d'un programme de littératie familiale. Par exemple, l'inventaire suggère de bonnes pratiques d'animation des rencontres, comment procéder au recrutement des pères et comment créer des activités qui s'associent plus à la réalité des pères. Dans le cadre de cette étude, ce tableau a été utilisé pour rédiger le canevas d'entretien pour les intervenants.

2.6. CONDITIONS FACILITANTES POUR JOINDRE LES PÈRES

Brunet, Breton et Laberge (2009) soulignent certaines modalités qui semblent favoriser la participation des pères à un programme de littératie familiale et maintenir leur engagement dans le programme. Parmi celles-ci, ces auteurs privilégient une approche de groupe avec les pères plutôt qu'une intervention individuelle. Ceci brise l'isolement et permet d'élargir le réseau social des francophones. Il est important d'établir des horaires flexibles, soit des horaires conçus en fonction de la disponibilité des pères. En général, les programmes comportent une série de rencontres ou d'ateliers hebdomadaires. Dans le choix de la fréquence des rencontres, l'assiduité est une composante très importante à la réussite du programme, c'est-à-dire de permettre aux apprenants d'atteindre des résultats précis en fonction d'un continuum d'activités. Aussi, la fréquence devrait être déterminée en fonction des contraintes exprimées par les pères qui veulent participer, par exemple un père ayant une garde partagée qui peut seulement participer aux deux semaines.

Breton, Puentes-Neuman et Paquette (2009) identifient que les stratégies de recrutement sont également un élément crucial pour rejoindre les pères, car d'après leurs observations, les pères mentionnent souvent ne pas connaître les services et les programmes offerts dans leur milieu. Paquette (2005) recommande différentes façons classiques de recruter les pères, soit par recrutement individuel, recrutement par les praticiens, recrutement par la voie des médias et de l'information écrite comme des dépliants ou des affiches. Celle qui est la plus congruente avec l'objet d'étude de la présente recherche est le recrutement individuel, soit un mode de recrutement non officiel. En général, ce mode de recrutement comporte différentes façons d'utiliser les mères pour rejoindre les pères. Entre autres, il y a l'encouragement des pères à venir avec leur partenaire, l'invitation de futures mères pour les sensibiliser à l'importance de l'implication des pères, la communication téléphonique par l'entremise des mères ou même l'encouragement des mères qui participent actuellement dans un programme à aider d'une façon ou d'une autre au recrutement. L'annexe IV propose également une variété de moyens pour recruter les pères.

2.7. OBSTACLES AUX PROGRAMMES DE LITTÉRATIE FAMILIALE

Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, les pères doivent faire face à une multitude d'obstacles quant à leur implication dans un programme de littératie familiale. Par exemple, il y a moins de pression sociale pour susciter leur engagement et les pères sont souvent perçus comme moins compétents que les mères. Les types d'obstacles qui seront analysés davantage dans cette étude seront la perception du rôle du père dans le domaine de la littératie familiale, révélée à la fois par les pères et les mères. La mère, pour sa part, peut être considérée comme la gardienne du fort. Quant au père, celui-ci rencontre plusieurs barrières sociales (Paquette, 2005). Le tableau 7 dans l'annexe IV, nommé *Inventaire de pratiques exemplaires dans les programmes de littératie familiale* (Brunet, Breton et Laberge, 2009, p. 93), expose différentes façons de faciliter l'intégration du père dans un programme de littératie familiale.

2.7.1. Barrières sociales

Le père peut avoir toutes les meilleures intentions de participer à des programmes de littératie familiale. Cependant, ses actions seront plutôt influencées par ce que la société attend de lui, ce qu'il a appris du rôle du père lorsqu'il était enfant et ce que sa famille attend de lui concernant le partage équitable des responsabilités. En effet, la société et les médias ont tous une opinion concernant le père idéal, mais très peu de modèles concrets, compétents et réalistes sont proposés. Au lieu de peindre un portrait du père idéal, dans les médias, les pères sont souvent dépeints comme des membres de la famille inaptes et ridicules, comme il est proposé dans le dessin animé *Les Simpsons* et *Les Griffin*. Comme les médias façonnent beaucoup notre société, il serait important de les utiliser pour faire de la promotion positive du père. À cet effet, Paquette (2005) propose quelques outils de marketing social pour promouvoir l'importance du rôle du père. Par exemple, leur slogan est : Papa : le plus beau métier du monde.

2.7.2. Mère comme gardienne du fort

Paquette (2005) identifie pourquoi les mères agissent parfois comme un obstacle quant à la participation des pères en littératie familiale. Les mères sont souvent coincées entre la volonté de voir leur partenaire les aider et leur incertitude quant à la manière de partager la responsabilité. Les raisons qui créent de la réticence chez les mères sont nombreuses : absence de confiance dans les capacités du père, tentatives antérieures infructueuses de faire participer le père et l'idée plus ou moins claire du père quant à son propre rôle dans ce domaine.

La mère assume probablement plus de responsabilités, car la grossesse et la naissance aident les femmes à se sentir comme une mère même avant la naissance. De plus, la plupart des mères ont déjà une expérience pratique de la condition parentale par le gardiennage d'enfants. Paquette (2005) propose aux hommes de surmonter les préjugés quant aux

affaires de femmes et propose aux femmes de laisser les hommes accéder à leur territoire sans leur dire comment faire.

Certaines attentes de la société à l'égard de la mère pourraient également expliquer pourquoi elle crée une frontière entre le développement de la littératie de l'enfant et le père. En fait, Riggs (2007) révèle que les attentes envers les soins de base donnés aux enfants sont plus élevées chez la mère que chez le père. À titre d'exemple, dans la situation où la mère s'absente de la maison pour aller au travail, les attentes envers les soins que le père donne aux enfants sont moindres que celles de la mère. Le père est plus considéré comme un soutien parental quand vient le temps de donner les soins de base aux enfants, mais la mère est considérée comme l'acteur principal. Ainsi, la mère qui perçoit cette pression des attentes de la société à l'égard du parcours académique de ses enfants pourrait écarter l'idée que le père peut en être un joueur important.

2.8. MANIÈRES DONT LES PÈRES S'IMPLIQUENT EN LITTÉRATIE AVEC LEURS ENFANTS

Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) ont catégorisé quatre façons dont les parents peuvent s'impliquer en littératie familiale. Les catégories sont les occasions, les reconnaissances, les interactions avec l'enfant et le modèle de littératie adopté.

La catégorie *occasions* se réfère à l'accès au matériel en littératie tel que des livres, des ressources pour écrire, des jeux et un endroit pour écrire. Peu d'exemples explicites d'occasions créées par le père ont été observés. Puisque la mère est souvent responsable de l'achat de matériel pour les enfants, le père obtient un rôle mineur quant à cette catégorie (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009).

La catégorie *reconnaisances* se rapporte à la sensibilisation que les parents ont quant aux exploits de leurs enfants en littératie. De plus, cette catégorie comprend la reconnaissance que les activités en littératie faites avec leurs enfants sont enrichissantes pour le développement de la littératie de leurs enfants. Les observations faites par Morgan,

Nutbrown et Hannon (2009) démontrent une implication plus explicite des pères dans cette catégorie.

La catégorie *interactions avec les enfants en littératie* comprend la lecture faite aux enfants, le soutien en écriture et les activités en communication orale telle que chanter des comptines. Dans l'étude de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009), 65 % des pères font de la lecture avec leurs enfants, 45 % aident leurs enfants dans des activités d'écriture et 24 % chantent des comptines avec leurs enfants. D'après les observations réalisées, les pères sont plus enclins à construire des activités de littératie avec des éléments d'intérêts personnels avec leurs garçons, mais avec des activités plus orientées envers les intérêts de l'enfant avec leurs filles. De plus, lorsque vient le temps de raconter des histoires, les pères improvisent beaucoup plus que les mères.

La catégorie *modèle en littératie* constitue le comportement que les parents adoptent à la maison. Dans cette catégorie, Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) notent les activités de lecture et d'écriture. Les activités de lecture réfèrent à la lecture de lettres, de cartes routières, de journaux et de magazines. Les activités d'écriture concernent la paperasse, les études, les chèques, les messages téléphoniques, les mots croisés, les lettres et le journal personnel. Les observations de ces derniers auteurs ne notent aucune différence significative entre le père et la mère, soit que les deux parents agissent comme modèles de façons similaires concernant cette catégorie. On peut ajouter aux activités citées par ces derniers auteurs la lecture de textes écrits numériques puisque les ordinateurs sont de plus en plus présents dans les foyers (Scerbina *et al.* 2013).

2.9. FONDEMENT DU PROGRAMME « ENTRE PARENTS »

Selon l'un des concepteurs du programme « Entre parents », celui-ci utilise l'approche des communautés d'apprentissage. Pour Faris (2010, p. 13),

une communauté d'apprentissage, c'est tout milieu (ville, village, quartier, etc.) où l'on considère l'apprentissage tout au long de la vie comme un but et une manière de s'organiser en société. C'est une société où cinq secteurs sont mobilisés pour promouvoir un développement économique durable en même temps que l'inclusion sociale. Ces cinq secteurs sont les suivants : la vie citoyenne, la vie économique, la vie publique, l'éducation et le bénévolat. Cette définition comporte une vision que la société d'apprentissage est gérée par les apprenants eux-mêmes.

Pour mieux comprendre l'utilisation du mot apprentissage dans la définition précédente, Faris (2010a) le décrit comme étant une activité humaine innée d'acquisition de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de valeurs. Il repose sur le désir universel des êtres humains de comprendre et de trouver un sens à leur environnement. La curiosité les incite à chercher des réponses à des questions comme : Qu'y a-t-il de l'autre côté de la montagne? Peut-il mieux fonctionner ? Pourquoi le monde est-il comme il est? L'apprentissage est par-dessus tout un processus social multidimensionnel et complexe. Nous apprenons les uns des autres et avec les autres. Au cours de notre vie, notre apprentissage s'insère dans les environnements de plus en plus étendus de notre existence : de la maison, de la communauté et de l'école jusqu'au travail et au monde en général.

Selon Faris (2010a), l'être humain est une créature sociale et son apprentissage fait aussi partie de sa nature sociale. Alors, l'intérêt grandissant pour les « communautés d'apprentissage », dont le dénominateur commun est l'apprentissage social, ne devrait donc pas nous surprendre.

Les communautés d'apprentissage sont reconnues comme facteur de changement pour promouvoir l'inclusion sociale, surtout de ceux qui sont souvent exclus comme les personnes handicapées, les familles monoparentales, les Autochtones et les minorités visibles (Faris, 2010). Comme les pères sont considérés comme une minorité dans les programmes de littératie familiale (Brunet, Breton et Laberge, 2009), il est intéressant de constater que le programme « Entre parents » utilise un concept qui favorise l'inclusion.

Les communautés d'apprentissage se pratiquent dans différents champs tels que l'éducation formelle et non formelle, l'enseignement primaire et secondaire, l'université, en

milieu de travail, en recherche, dans le développement communautaire, etc. Autant cette pratique se retrouve dans différents milieux, autant elle a une diversité de termes pour la désigner tels que communauté de recherche et communauté de pratique dans les écrits francophones. Dans les écrits anglophones, on retrouve les termes learning community, community of learners, dynamic learning community, open learning community, transforming learning communities, community of practice, community of inquiry, community of research, learning organization, collaborative community ou place-based learning community (Orellana, 2010).

2.9.1. L'origine du programme « Entre parents »

Selon la coordonnatrice⁷ du programme « Entre parents », les conceptrices voulaient construire un programme de littératie familiale qui pouvait répondre aux besoins des parents dans le domaine de la pédagogie. Elles avaient constaté que plusieurs parents posaient une variété de questions reliées à l'éducation de leurs enfants, mais la plateforme des ateliers qu'elles animaient ne permettait jamais de répondre à toutes les questions des parents. Alors, il leur est venu à l'idée de créer un programme de littératie familiale qui propose des thèmes relatifs à la pédagogie pour bien outiller les parents à améliorer leurs compétences d'éducateurs.

⁷ La responsabilité de coordonnateur du programme de littératie familiale mixte « Entre parents » a changé à trois reprises durant la période où notre étude était effectuée. Dans ce chapitre, les informations concernant ce programme ont été recueillies auprès de la coordonnatrice qui occupait le poste dans les premières phases du programme. Dans les prochains chapitres, les informations recueillies font référence au coordonnateur qui assumait cette responsabilité jusqu'à la fin du financement de ce programme.

2.9.2. Description du programme « Entre parents »

La coordonnatrice du programme mentionne que le programme a été conçu pour répondre au besoin des parents en ce qui a trait à la littératie familiale. Ce programme a été conçu conjointement avec des parents, dans l'esprit de l'approche des communautés d'apprentissage, soit que les apprentissages sont gérés par les apprenants eux-mêmes. En effet, un des rôles de l'animatrice est de faire participer les parents à partager leurs bonnes pratiques en littératie familiale. Même s'il y a des ateliers préétablis, elles sont continuellement en construction pour répondre aux besoins et aux intérêts des parents.

La coordonnatrice soutient que les conceptrices visaient au départ les parents avec de faibles compétences en littératie, mais dans sa mise en œuvre, le programme accepte en fait tous les parents sans tenir compte de leur niveau de littératie.

Le programme vise les parents d'enfants qui fréquentent la maternelle, la première année et la deuxième année du primaire. Le programme comprend 8 ateliers par année. Durant ces ateliers, il y a une animatrice pour les enfants et une autre pour les parents. Quoique les enfants et les parents ne suivent pas les mêmes ateliers, ils sont de thématiques similaires, c'est-à-dire que si l'atelier concerne la communication pour les parents, les enfants feront également un atelier sur la communication. En plus des ateliers, il y a des « cafés parents ». Ces activités se font en fonction des besoins des parents en invitant des spécialistes de divers domaines allant de la santé (p. ex. : l'orthophonie, la nutrition, l'autisme) au scrapbooking et au yoga.

L'une des intentions de la FANB est de rapprocher les parents et les enseignants de l'école dans un contexte différent. Alors, l'endroit de choix pour la réalisation de ces activités est l'école.

Duguay et Austin (2012) présentent le titre des 19 ateliers offerts par le programme de littératie familiale « Entre parents »⁸ (Tableau 1). À noter que la liste d'ateliers offerts pouvait varier d'une région à une autre. À titre d'exemple, l'atelier sur l'ergothérapie a été offert dans une école sur cinq, tandis que celui sur l'intimidation a été offert dans les cinq écoles. De plus, l'ordre des ateliers ne suivait pas un continuum prédéterminé. Les groupes étaient séparés selon le niveau scolaire de l'enfant, soit la maternelle, la première ou la deuxième année. Il était possible qu'un atelier sur l'écoute active ait été offert à un groupe de parents où l'enfant fréquentait la maternelle, dans une école ou avec un groupe de parents où l'enfant fréquentait la première année, dans une autre école. Ceci est vrai pour plusieurs ateliers de cette liste.

⁸ Duguay et Austin (2012) spécifient que la liste n'est pas complète puisqu'elles n'ont pas inscrit le nom des ateliers qui parut dans la phase pilote du projet.

Tableau 1 : Liste d'ateliers offerts dans le programme de littératie familiale « Entre parents » (Duguay et Austin, 2012, p. 6)

Accueil	Autonomie	Café-parents (Le deuil) ⁹	Gérer ses émotions	Communication
Confiance	Discipline	Ensemble – parents et enfants (rencontre clôture)	Écoute active	Diverses (questions des parents)
Ergothérapie	Estime de soi	Extraverti/introverti	Intimidation	Leadership parental
Lecture	Besoins de base	Peurs	Résolution de conflits	Sexualité du jeune enfant
Styles d'apprentissage	Styles de parents			

2.10. OBJECTIFS DE RECHERCHE

Le programme « Entre parents » se fonde sur les principes des communautés d'apprentissage. Ce fondement semble propice, puisque les communautés d'apprentissage sont reconnues comme étant plus inclusives pour les minorités, et plusieurs études démontrent que les pères sont une minorité quant à leur participation dans ces programmes. Il faut noter que le programme « Entre parents » n'a pas été conçu pour les pères, mais il a été intéressant de voir la façon dont un programme mixte prend en considération

⁹ La mention café-parents signifie qu'il y avait un invité, habituellement un expert dans le domaine, pour animer l'atelier.

l'implication des pères. Alors, cette étude a aussi comme objectif d'identifier les pratiques exemplaires du programme « Entre parents » qui facilitent l'implication des pères.

La littératie familiale est un concept qui vise l'amélioration des compétences en littératie dans le milieu familial. Ceci comprend l'amélioration du rôle de premiers éducateurs des parents, du modèle que les parents assument face à la littératie jusqu'à l'amélioration des compétences en littératie de tous les membres de la famille. Quoiqu'il y ait différentes façons de s'y prendre, le programme « Entre parents », soit un programme mixte ou universel, implique directement les parents et les enfants dans les ateliers. Par contre, l'implication des parents et des enfants dans ce programme ne sont pas conjointes, ils sont plutôt concomitants, car les deux parties ne sont pas dans les mêmes locaux durant les ateliers. Comme l'implication du père dans les programmes de littératie familiale est le principal intérêt de cette étude, l'amélioration du rôle de premier éducateur du père a été analysée. Ainsi, cette étude a comme objectif de décrire comment le programme « Entre parents » a modifié, du point de vue des parents, la façon dont les pères s'impliquent dans le domaine de la littératie familiale.

Les pères peuvent vivre différents types d'obstacles quant à leur participation dans les programmes de littératie familiale. Entre autres, les mères sont reconnues comme étant un de ces obstacles. On dit qu'elles agissent comme la gardienne du fort. De plus, les pères doivent faire face à plusieurs barrières sociales, qui se fondent sur leurs propres perceptions de leurs rôles en littératie familiale. Cette étude a comme troisième objectif de décrire la perception des pères et des mères quant au rôle des pères en littératie familiale et comme quatrième objectif d'établir la relation entre la participation ou la non-participation du père dans les programmes de littératie familiale et la perception de la mère quant au rôle du père face à la littératie familiale.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

3. INTRODUCTION

Le présent chapitre décrit la méthodologie, soit la façon dont cette recherche a été conduite. En premier lieu, l'approche méthodologique utilisée, soit la méthodologie qualitative, sera exposée. Suivront la présentation des procédures qui ont été utilisées pour constituer l'échantillon des participants, celle des techniques de recueil du corpus des données et pour terminer celle de la méthode d'analyse du matériel employée.

3.1. TYPE DE RECHERCHE

Cette étude se réalise en suivant l'approche méthodologique de la recherche qualitative (Paillé et Mucchielli, 2008). D'après ces mêmes auteurs, la recherche qualitative « vise la compréhension et l'interprétation des pratiques et des expériences plutôt que la mesure de variables à l'aide de procédés mathématiques » (p. 9). Parallèlement, les démarches méthodiques s'inspirent de l'étude de cas sociopsychologique descriptive telle qu'expliquée dans la section 3.1.2 (Savoie-Zajc et Karsenti, 2004; Merriam, 1988).

Dans le cadre de cette étude, l'entretien est la méthode utilisée pour recueillir les données auprès des acteurs principaux du programme de littératie familiale « Entre parents ». Les résultats de la recherche consistent en une interprétation de l'implication des pères en littératie familiale conformément aux objectifs poursuivis.

3.1.1. Caractéristiques épistémologiques

Cette étude suit le paradigme qualitatif interprétatif. Savoie-Zajc et Karsenti (2004) décrivent les caractéristiques épistémologiques du paradigme qualificatif interprétatif d'après la vision de la réalité, la nature du savoir, la finalité de la recherche, la place du chercheur dans la recherche et la méthodologie. Dans le cas de cette étude, ce sont les acteurs qui ont décrit la façon dont ils perçoivent l'implication des pères en littératie familiale. Quant à la nature du savoir qui a été produit lors de cette recherche, elle est rattachée au contexte offert dans le cadre du programme de littératie familiale mixte « Entre parents ». Le chercheur de cette étude a eu l'opportunité de recueillir de l'information sur l'expérience des acteurs en relation avec ce programme de littératie. De plus, le chercheur a été dans un rapport de proximité avec la majorité des informateurs, au moyen d'une rencontre face-à-face¹⁰ et il a procédé à une objectivation des données discursives recueillies. Finalement, la méthodologie utilisée a visé principalement la description et l'interprétation des phénomènes à l'étude sans recourir à des procédés mathématiques.

Boutin (2006) précise que l'épistémologie de la méthodologie qualitative renvoie à deux perspectives, soit la perspective naturaliste-écologique et la perspective qualitative-phénoménologique. La présente étude s'inscrit davantage dans la perspective naturaliste-écologique. Elle ne se conjugue pas avec la perspective phénoménologique, car d'une part, le cadre théorique sert de guide lors de l'analyse des données. D'autre part, la recension des écrits montre, entre autres, que les pères ne participent pas autant dans les programmes de littératie familiale que les mères, un élément de connaissance qui n'est pas ignoré de la part du chercheur. Cependant, toujours selon Boutin (2006), les principes qui guident la perspective naturaliste-écologique sont de considérer que l'environnement où les sujets sont observés affecte l'investigation au point où les résultats d'un même phénomène obtenu à l'aide d'observations en laboratoire seraient différents des observations faites sur le terrain. *Ipsa facto*, le chercheur de cette étude prend en considération le contexte où se déroule le phénomène étudié.

Puisque cette étude suit le courant naturaliste-écologique, il est préférable d'utiliser des techniques de constitution de données où les sujets sont observés en milieu naturel (Boutin, 2006). Par contre, dans le contexte de cette recherche, l'observation en milieu familial s'avère difficile. Il faut considérer que la simple présence d'un chercheur dans l'intimité familiale changerait le comportement des sujets. Alors, l'entretien est la principale technique de constitution des données pour cette recherche, soit une technique où les sujets sont dans une mise en situation quasi naturelle.

3.1.2. Étude d'un cas

La taxonomie de Merriam (1988) par rapport à l'étude de cas comme méthodologie de recherche se base sur la nature du système qui peut avoir la forme d'une recherche ethnographique, historique, psychologique ou sociologique. De plus, sa taxonomie comprend trois sous catégories de recherche qui se rapportent au produit final. Le produit final peut prendre un format soit descriptif, interprétatif ou évaluatif. Cette recherche suit le courant méthodologique de l'étude de cas sociopsychologique descriptive qui se retrouve tout de même dans un paradigme qualitatif interprétatif.

3.1.2.1 Étude de cas selon la nature du système

Selon Merriam (1988), l'*étude de cas de nature psychologique* porte plus son attention sur l'individu. En effet, c'est une façon d'enquêter sur certains aspects du comportement humain. Cette étude est de nature psychologique, car elle porte son attention sur la perception des acteurs du programme « Entre parents » quant à l'implication du père en littératie familiale.

Selon Merriam (1988), l'*étude de cas de nature sociologique* en éducation s'attarde plutôt aux construits sociaux et à la socialisation dans un phénomène. Les sociologues sont

¹⁰ À noter, comme il l'est précisé plus loin, certains entretiens ont été menés par téléphone.

intéressés à la démographie, la communauté, les institutions sociales telles que les églises, la famille et le gouvernement, les groupes de différentes classes sociales comme les minorités visibles, les problèmes sociaux comme les crimes, les préjugés sociaux, les divorces, etc. Cette étude est de nature sociologique, car elle tente de dresser un portrait des interactions des pères dans le domaine de la littératie familiale, entre autres, avec leurs enfants.

3.1.2.2 Étude de cas selon le produit final

Cette recherche sera une *étude de cas descriptive*. Cette catégorie présente de façon détaillée le phénomène. Ce type de recherche est considéré comme athéorique, car elle n'est pas guidée par des hypothèses de recherche ni poussée à faire des généralisations. Elle est utile lorsque c'est un champ d'études qui n'a pas été exploré davantage. Ce type d'étude peut servir de standard pour des comparaisons ou dans l'élaboration d'une théorie (Merriam, 1988).

Comme il a été mentionné dans la problématique, le champ de cette étude utilise rarement le père pour se décrire lui-même (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009 ; Tamis-LeMonda et Cabrera, 2002). De plus, rares sont les études qui se penchent sur les pères dans les programmes de littératie familiale mixte, soit des programmes qui visent autant le père que la mère (Morgan, Nutbrown et Hannon, 2009). Cette situation peut expliquer qu'il y a peu de connaissances disponibles quant à l'implication des pères dans ces programmes. Ces deux dernières raisons justifient la pertinence de la présente étude de cas descriptive. Cette étude vise à présenter une description détaillée de l'implication des pères en littératie familiale dans le contexte du programme « Entre parents ».

3.2. ÉCHANTILLONNAGE

Le mode d'échantillonnage utilisé dans cette étude est non probabiliste. Le mode d'échantillonnage non probabiliste vise à accentuer les rapports entre l'échantillon et l'objet d'étude (Pires, 1997). La méthode d'échantillonnage est de type volontaire (Statistique Canada, s. d; Pires, 1997) et par cas multiples (Pires, 1997). L'échantillonnage de volontaires signifie que les gens considérés pour les entretiens de cette recherche offrent volontairement leurs services. Quant à l'échantillonnage par cas multiples, l'utilisation de cette méthode indique que les données sont obtenues par l'entremise d'entretiens avec plusieurs individus. L'échantillon prélevé est de type contrasté à l'intérieur d'un groupe restreint et homogène, c'est-à-dire que seulement les parents ou les intervenants impliqués dans le programme de littératie familiale « Entre parents » sont considérés. Les variables contrastées comprennent le statut des sujets par rapport au programme, le sexe des parents participant au programme et la participation directe ou indirecte du père aux ateliers du programme.

Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) de même que Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) proposent d'obtenir les données en ce qui concerne l'implication des pères en littératie familiale directement de ceux-ci. Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) ajoutent de ne pas négliger les enfants et les mères dans le processus d'obtention des données. Quant à Boutin (2006), il démontre l'importance de considérer l'environnement de l'étude dans le cas où l'on veut suivre la perspective naturaliste-écologique. Merriam (1988), dans la description des démarches méthodologiques de l'étude de cas, mentionne également qu'il est important de considérer l'environnement d'étude. Dans cette étude, l'environnement est considéré en identifiant les pratiques exemplaires qui facilitent l'implication des pères dans le programme de littératie familiale mixte « Entre parents ».

Selon l'étude de Karther (2002) puis celle de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009), il y a de fortes chances que le père qui participe de façon indirecte à un programme de littératie familiale s'implique en littératie familiale activement à la maison, ceci sous l'influence indirecte du programme. C'est en considérant ce constat issu de travaux de

recherche que l'on a recueilli de l'information de la part des pères, que leur participation soit directe ou indirecte. Ainsi, les pères qui ne participent pas directement au programme peuvent contribuer à fournir de l'information quant à l'influence indirecte du programme en plus de fournir des informations quant à la raison de leur participation indirecte dans ce programme.

Ainsi, en considérant ces auteurs, l'échantillonnage est constitué de trois catégories de sujets. La première catégorie comprend les principaux intervenants du programme « Entre parents » à savoir la coordonnatrice du programme, les personnes ressources invitées et les animatrices. La deuxième catégorie comporte les mères ayant une participation directe ou indirecte au programme. Enfin, la troisième catégorie inclut les pères ayant une participation directe ou indirecte au programme. Ces trois catégories d'informateurs ont permis le croisement des données, ce que Savoie-Zajc (2004) nomme la *triangulation des sources* des données.

Lorsqu'on utilise l'échantillon par contraste, il est préférable d'utiliser au moins deux sujets par groupe (Pires, 1997). Alors, l'échantillon des parents de la présente étude est constitué de quatre couples, soit deux où le père participe directement aux ateliers du programme « Entre parents » et deux autres couples où le père participe indirectement. Les variables contrastées des catégories de sujets mentionnées précédemment sont soit d'ordre général et spécifique. Les variables d'ordre général comprennent le sexe des parents et le statut des sujets, c'est-à-dire un statut de participant ou celui d'intervenant dans le programme « Entre parents ». La variable d'ordre spécifique considère le niveau de participation du père et de la mère dans ce programme, soit une participation directe ou indirecte. L'utilisation d'échantillons contrastés implique qu'il y aura une comparaison entre ces différentes variables dans la discussion des résultats (Savoie-Zajc, 2007).

Les couples considérés comprenaient deux catégories, une où le père avait participé au programme de littératie familiale mixte « Entre parents », l'autre où le père n'avait pas participé. Initialement, autant dans la catégorie où le père avait participé que dans la catégorie où le père n'avait pas participé, des couples où la mère avait participé étaient

visés. Mais, la liste de volontaires à participer pour la recherche était restreinte. Alors, dans la catégorie où le père avait participé au programme, il y a un couple où c'est seulement le père qui a participé au programme et non la mère (tableau 1). De plus, on visait des parents ayant participé aux trois années du programme. En ce qui concerne la participation des deux pères qui avaient participé au programme, ceux de notre échantillon n'ont participé que 2 années sur 3. Un père avait un conflit d'horaire avec le travail, l'autre avec des activités bénévoles.

Tableau 2 : Statut de participation des parents de notre échantillon au programme de littératie familiale mixte « Entre parents »

Catégorie où le père a participé au programme « Entre parents »

Couple 1	Mère	Participé (3/3) ¹¹
	Père	Participé (2/3) ¹²
Couple 2	Mère	Pas participé (0/3)
	Père	Participé (2/3)

Catégorie où le père n'a pas participé au programme « Entre parents »

Couple 3	Mère	Participé (3/3)
	Père	Pas participé (0/3)
Couple 4	Mère	Participé (3/3)
	Père	Pas participé (0/3)

¹¹ La fraction représente le nombre d'années que le parent avait participé au programme « Entre parents » sur une possibilité de trois années.

¹² Les deux pères n'ont participé qu'à deux années sur trois dû à des contraintes en lien avec leur horaire de travail ou de bénévolat.

3.2.1. Procédures de recrutement

Au moment de la collecte de données, il y eut une discussion avec le coordonnateur du programme afin de l'informer des intentions de ce projet de recherche ainsi que du besoin d'avoir des volontaires pour la collecte de données. La première préoccupation était en lien avec les principes de confidentialité des données à recueillir; ainsi la meilleure façon de rejoindre les participants du programme tout en respectant ce principe a été établie conjointement avec le coordonnateur. Les animatrices ont été mandatées pour faire le premier contact avec les participants. Puisque les animatrices étaient également visées pour cette recherche, un formulaire de consentement (annexe V) leur a été envoyé par l'entremise du coordonnateur du projet afin de connaître si elles voulaient participer ou non. Les animatrices volontaires ont été contactées afin d'obtenir à leur tour des explications en ce qui a trait à la nature de notre recherche, l'intention de l'entretien et la description des critères de sélection des volontaires, soit la participation directe ou indirecte des pères. Après avoir discuté avec les animatrices volontaires, le formulaire de consentement pour les parents (annexe VI) a été transmis à celles-ci, ce qui a facilité la tâche de recruter des parents volontaires d'une façon éclairée.

Lorsque l'animatrice identifiait un volontaire potentiel, ses coordonnées étaient transférées au chercheur afin qu'il communique directement avec celui-ci. La première discussion avec les parents volontaires avait comme objectif de décrire le projet et de répondre aux questions. Finalement, le volontaire identifiait les moments privilégiés souhaités pour l'entretien. Puisque l'entretien face à face était parfois difficile à planifier en raison de la distance entre les sujets et l'auteur, l'entretien par téléphone était proposé. Il y a eu quatre entretiens sur un total de onze qui ont été menés par téléphone, soit avec deux intervenants et un couple de parents.

Avant la réalisation de l'étude, il avait été envisagé de comparer les résultats à un questionnaire lors de l'entrée dans le programme et un entretien au moment de la sortie du programme qui étaient pris en charge par nos partenaires du programme « Entre parents » avec ceux issus des entretiens de notre étude. Malheureusement, il a été trop difficile de

retracer les informations recueillies auprès des parents volontaires. Toutefois, le rapport final du projet intitulé « Entre parents, vers une communauté d'apprenants » (Duguay et Austin, 2012) a été utilisé lors de l'analyse des données, puisque leur population à l'étude est semblable à notre recherche.

3.2.2. Description de l'échantillon

L'échantillon des intervenants est composé de la coordonnatrice sortante, du coordonnateur actuel et de deux animatrices. L'animatrice dont le groupe comportait la plus grande proportion de pères n'a malheureusement pas accepté de participer à l'entretien, car elle craignait enfreindre le principe de confidentialité. Les deux animatrices volontaires avaient une formation universitaire, soit en éducation et en service social. De plus, elles avaient de l'expérience en animation de groupes.

L'échantillon de parents est composé de quatre couples. En ce qui concerne les couples dont le père n'avait pas participé au programme de littératie familiale, un des couples est composé d'une mère qui occupe un emploi d'enseignante dans une école primaire. Le père travaille comme charpentier et musicien. L'autre couple comporte une mère dont sa propre mère est une enseignante à la retraite alors que le père est mécanicien. Les deux mères de cette catégorie de volontaires aiment beaucoup la lecture et croient fortement dans le développement de la littératie de leurs enfants. D'ailleurs, les pères croient également dans l'importance de s'impliquer au niveau du développement de la littératie de leurs enfants.

La catégorie de couples où le père avait participé au programme était un peu plus hétérogène, dans le sens que dans un des couples, la mère n'avait pas participé. Elle dit : « Moi, parler devant tout le monde, [je n'aime pas ça]¹³. » Le père, quant à lui, est une personne qui aime beaucoup les activités sociales, et le programme permettait beaucoup

¹³ Dans les témoignages exposés, la présence de [] favorise le passage de l'orale à l'écrit.

d'échanges entre les parents. La participation au programme de ces deux pères était de leur propre volonté. En fait, une des mères de cette catégorie dit : « Au début, c'est [plutôt] moi qui ne voulais pas faire partie de ce programme. » C'est en fait son conjoint qui l'avait convaincue d'aller, du moins, à la session d'information. À la fin, le couple a participé conjointement pendant deux années. Dans le troisième cas, la mère avait participé seule puisque le père avait des contraintes avec son horaire de travail.

Tableau 3 : Occupation professionnelle des parents de notre échantillon

Catégorie où le père a participé

Couple 1	Mère	Employée de la FANB
	Père	Infirmier (principalement des quarts de travail la nuit)
Couple 2	Mère	Secrétaire
	Père	Domaine des affaires

Catégorie où le père n'a pas participé

Couple 3	Mère	Enseignante au primaire
	Père	Mécanicien
Couple 4	Mère	La mère occupe un poste d'adjointe administrative. Sa mère, soit une personne qui s'implique beaucoup en littératie avec ses petits-enfants, est une enseignante à la retraite.
	Père	Charpentier et musicien

3.3. TECHNIQUES DE CONSTITUTION DE DONNÉES

L'entretien est une méthode de collecte de données couramment utilisée pour l'étude de cas (Karsenti et Demers, 2004). D'ailleurs, notre étude utilise cette méthode. L'utilisation de l'entretien est avantageuse pour le chercheur, car il est en mesure d'ajuster son tir quand il se rend compte que son interlocuteur a mal saisi la question qu'il vient de lui poser. En plus de ces dernières mesures de précautions, le chercheur a réalisé quelques entretiens pilotes avant de procéder à la collecte de données. Ces entretiens seront décrits à la section 3.3.1.2.

3.3.1. Entretien centré semi-dirigé de type standardisé planifié

Les entretiens utilisés dans cette recherche sont de types *centrés*, *semi-dirigés* et *standardisés planifiés*. Le type *standardisé planifié* signifie que l'entretien est constitué de questions établies à l'avance qui sont posées dans le même ordre aux interviewés. Comme cette étude comporte trois catégories de sujets, il y a trois différents canevas d'entretien qui comprennent tous des questions établies à l'avance posées dans le même ordre aux interviewés. L'entretien est de type *centré*, car il tourne autour du thème prédéterminé. Le thème est l'implication des pères en littératie familiale. Finalement, l'entretien est de type *semi-dirigé*, car le chercheur pose des questions tout comme dans un entretien dirigé, mais l'interviewé a la flexibilité de développer d'autres thèmes, soit une liberté qu'offre l'entretien non directif. L'entretien a été utilisé de façon individuelle avec les trois catégories de sujets mentionnés dans la section 3.2 (Boutin, 2006).

3.3.1.1 Canevas d'entretien avec le père et la mère

Les entretiens avec les pères (annexe VII) et celui avec les mères (annexe VIII) ont pour intention de saisir les perceptions qu'ils ont quant à leur rôle, avec une préoccupation

de recueillir des informations quant au rôle des pères, dans le développement des compétences en littératie de leurs enfants. De plus, l'entretien permet aux parents de décrire la façon dont ceux-ci pratiquent la littératie familiale avec leurs enfants.

Le canevas d'entretien avec les pères et celui avec les mères sont subdivisés en quatre parties relatives à l'implication en littératie familiale identifiées dans l'étude de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009). Ces parties sont : les occasions offertes à l'enfant, les reconnaissances des exploits de l'enfant, les interactions parents-enfants en littératie familiale et le modèle offerts à l'enfant. Ces quatre parties sont décrites dans le cadre conceptuel de cette recherche à la section 2.8.

Dans la partie *occasions offertes à l'enfant* du canevas d'entretien, il est demandé aux informateurs de s'exprimer sur la manière dont ils créent des occasions de littératie pour leurs enfants. Comme les informateurs se comparent souvent à leur conjoint, ceci permet de distinguer lequel des conjoints assume davantage ce rôle.

La partie *reconnaissances des exploits de l'enfant* sert à interroger le parent, en premier lieu pour savoir s'il remarque les exploits de ses enfants en littératie. Par la suite, on s'intéresse à la façon dont le parent démontre sa fierté lors d'une reconnaissance envers les exploits en littératie de ses enfants. Finalement, la dernière question nous informe sur la perception du parent quant à la valeur qu'il attribue aux activités de littératie faites avec ses enfants en explorant si un des deux conjoints assume ce rôle davantage.

La partie *interactions parents-enfants en littératie familiale* permet de demander au parent de décrire la forme d'interaction qu'il pratique davantage avec son enfant. Les formes d'interactions peuvent comprendre la lecture faite aux enfants, le soutien en écriture et les activités en communication orale.

La partie *modèle en littératie offert à l'enfant* fait ressortir par le questionnement les habitudes face à la littératie telles que la lecture et l'écriture. Finalement, le parent se prononce quant à la façon dont il croit agir comme modèle devant ses enfants en plus de distinguer qui est le modèle dominant en littératie dans l'unité familiale.

Ainsi, les informations déclarées qui découlent des entretiens avec les parents sont en lien avec les objectifs de décrire la perception des mères et des pères quant aux rôles des pères en littératie familiale et de décrire comment le programme « Entre parents » a modifié, du point de vue des parents, la façon dont les pères s'impliquent dans le domaine de la littératie familiale.

Lors de l'entretien, les parents définissent le terme *père impliqué en littératie familiale* et le terme *mère impliquée en littératie familiale*. Cette question est en lien avec l'objectif de décrire la perception des pères et des mères quant au rôle du père en littératie familiale. De plus, elle atteint l'objectif d'établir une relation entre la participation ou la non-participation du père dans les programmes de littératie familiale et la perception de la mère quant au rôle du père face à la littératie familiale.

3.3.1.2 Entretiens pilotes

Un entretien pilote a été mené avec un père et un autre avec une mère qui ne participaient pas au programme « Entre parents ». Pour ces entretiens, il aurait été préférable d'utiliser un couple volontaire où un des deux parents participait à ce programme, mais cela n'a pas été possible, car il n'y avait pas de parent disponible dans cette catégorie au moment de mener l'entretien pilote. Piloter quelques entretiens a permis d'assurer que les questions posées évoquent chez les sujets des informations pertinentes à cette recherche (Van der Maren, 1999).

Une analyse de l'entretien a permis de peaufiner les canevas d'entretien. Certaines questions ont été ajoutées pour enquêter sur les différentes ressources utilisées par les parents afin d'améliorer leurs compétences pour guider leur enfant en littératie. Les ressources peuvent provenir de livres, d'ateliers ou d'échange d'informations avec les personnes de leurs environnements. Ces questions permettent d'identifier différentes influences quant à leurs implications en littératie familiale. Ces questions ont été ajoutées dans la partie reconnaissance des exploits de l'enfant en littératie du canevas d'entretien.

Cette partie enquête, entre autres, sur la reconnaissance quant à l'importance accordée par les parents à leur rôle dans le développement de la littératie de leur enfant.

De plus, une partie entière a été ajoutée au canevas d'entretien. Cette partie inclut des questions sur l'influence que le programme a eue dans les quatre parties relatives à l'implication des parents en littératie familiale. Les quatre parties sont reprises à la toute fin afin que le sujet puisse s'exprimer quant à sa perception de l'influence du programme de littératie familiale « Entre parents » dans sa façon de s'impliquer auprès de son enfant.

3.3.1.3 Canevas d'entretien avec les principaux intervenants du programme « Entre parents »

Le canevas d'entretien avec les principaux intervenants du programme « Entre parents » (annexe IX) est en lien avec l'objectif d'identifier les pratiques exemplaires de ce programme qui facilitent l'implication des pères. De plus, ce canevas a permis au chercheur d'explorer et de mieux comprendre l'environnement où les données ont été recueillies (Boutin, 2006). Les sections 2.4, 2.5 et 2.6 du cadre conceptuel ont guidé l'élaboration de ce canevas d'entretien. En effet, ce canevas est inspiré d'une liste de critères de qualité (annexe III) élaborée par Dionne-Coster (2007) et d'un inventaire de pratiques exemplaires en littératie familiale (annexe IV) qui figure dans l'étude de Brunet, Breton et Laberge (2009). Le questionnement dans cet entretien a permis un recueil de données au sujet du choix du modèle de programme, de la clientèle cible, de la façon dont les pères étaient impliqués lors des consultations, de la place qu'occupe le père dans les campagnes de recrutement, du choix des animateurs, des types d'activités proposées dans le programme, du taux de rétention des participants et des observations quant à l'influence que le programme a eue sur les pères.

Ainsi, les informations déclarées qui découlent des entretiens avec les intervenants sont principalement en lien avec l'objectif d'identifier les pratiques exemplaires du programme « Entre parents » qui facilitent l'implication des pères.

3.3.2. Rapport final du projet « Entre parents, vers une communauté d'apprenants »

La collecte de données du rapport de Duguay et Austin (2012) comprend un questionnaire d'entrée dans le programme (annexe X) et un entretien de sortie du programme. Les questionnaires¹⁴ ont été remplis par tous les participants. Toutefois, seulement les 59 participants qui ont terminé le programme ont été rencontrés pour un entretien. Selon les auteurs de ce rapport, les données recueillies auprès des pères doivent être interprétées avec une certaine réserve, compte tenu du nombre limité de pères qui ont participé. Ce rapport est intéressant pour notre recherche puisque la collecte de données de celui-ci s'interroge auprès d'une population semblable. L'analyse de ce document a permis d'effectuer des liens de comparaison avec les résultats de notre enquête.

3.4. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a été effectuée selon une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), c'est-à-dire que le cadre théorique a été utilisé comme outil pour guider le processus de l'analyse. De plus, le déroulement de l'analyse a suivi les cinq phases de l'analyse systématique de l'information (Van der Maren, 1999). Ces cinq phases sont : la préparation de l'analyse, l'analyse des traces, l'analyse de la qualité des données, la synthèse des données et la vérification. Les entretiens ont été transcrits avec l'aide du logiciel Microsoft Word.

¹⁴ À préciser que le nombre exact de répondant au questionnaire d'entrée n'était pas disponible.

3.4.1. Préparation de l'analyse

Selon Savoie-Zajc (2004), lors de l'analyse des données, le chercheur s'interroge sur le sens du contenu des données et fait des allers-retours entre ses prises de conscience et ses vérifications sur le terrain, permettant des ajustements à la classification des données. L'analyse des données a été effectuée selon la logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004). En effet, Van der Maren (1999) décrit que la phase *préparation de l'analyse* consiste, entre autres, à ressortir les rubriques dont on devrait pouvoir trouver dans le matériel à analyser. Les sections 2.4, 2.5 et 2.6 du cadre théorique ainsi que l'annexe IV ont guidé l'analyse de l'entretien avec les principaux intervenants du programme « Entre parents » où l'on y retrouve des rubriques telles que le choix du modèle de programme, ses cibles, le processus de consultation auprès des pères, les partenariats, l'animation des rencontres, la sélection des animateurs, les activités de recrutement qui ciblent les pères, les considérations prises lors de l'élaboration de l'horaire, les lieux de rencontres, la fréquence des rencontres, les types d'activités, les transferts d'apprentissage dans les pratiques des parents en littératie familiale, la rétention et l'évaluation des impacts dont le programme a eu sur l'implication des pères en littératie familiale. Toutefois, les rubriques inspirées du cadre théorique ont été enrichies lors de l'analyse des données.

La *préparation de l'analyse* (Van der Maren, 1999) des entretiens avec les pères ainsi que les entretiens avec les mères a été guidée par les sections 2.7.1, 2.7.2 et 2.8 du cadre théorique. Ces sections permettent de créer des rubriques qui sont en lien avec le canevas d'entretien, ce qui facilite la formulation et le repérage des constats. Les rubriques de l'étude de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) sont les occasions de littératie offertes à l'enfant, les reconnaissances des parents face aux exploits en littératie des enfants, les interactions parents-enfants en littératie familiale et le modèle offert à l'enfant. Aussi, il y a d'autres données qui ont été regroupées dans des rubriques correspondant à l'expression *père impliqué en littératie familiale*, les raisons de s'impliquer en littératie familiale et l'épanouissement personnel des participants du programme de littératie familiale « Entre parents ».

3.4.2. L'analyse des traces

Les passages significatifs ont été extraits du matériel recueilli et transférés dans des tableaux à thème semblable. Les tableaux ont premièrement été classés selon les quatre grandes rubriques de l'entretien afin de faciliter le travail permettant de faire émerger des constats, soit les occasions offertes à l'enfant, les reconnaissances des exploits de l'enfant, les interactions parents-enfants en littératie familiale et le modèle offert à l'enfant. Par la suite, les segments pertinents ont été triés en fonction des questions et des objectifs de recherche et rassemblés pour faciliter la formulation des constats (Van der Maren, 1999).

Le triage des segments pertinents a été mis en lien avec les questions de recherche (Paillé et Mucchielli, 2008). D'une part, les données ont été triées dans des ensembles de thématiques saillants, c'est-à-dire un ensemble de constats qui ressortent de l'analyse. Par exemple, des constats saillants ont émergé de notre corpus en fonction de leurs récurrences, de leurs divergences, de leurs oppositions ou de leurs complémentarités.

3.4.3. L'analyse de la qualité des données

Avant d'aller plus loin dans l'analyse des données, la bande audio a été réécoutée conjointement en procédant à une relecture du matériel transcrit. Toutes erreurs identifiées durant cette vérification ont été corrigées à cette étape. De plus, des allers-retours entre les témoignages des participants et les tableaux issus de l'analyse ont été effectués afin d'assurer que le triage des segments a bel et bien été réalisé en fonction des rubriques qui correspondent aux questions et aux objectifs de recherche. Le triage de quelques témoignages utilisés pour illustrer les constats émergeant des données a été difficile parce que certains témoignages s'inséraient dans deux rubriques, chacun pour des raisons différentes. À titre d'exemple, un père décrit comment il est important de s'impliquer avec ses enfants en littératie parce qu'il est important qu'ils aiment lire. Ainsi, il accompagne souvent ses enfants à la bibliothèque. D'une part, ce segment s'insère dans la rubrique

occasions offertes à l'enfant puisque le père offre à ses enfants des occasions d'être exposés à du matériel écrit en les conduisant à la bibliothèque et d'autre part, ce segment s'insère dans la rubrique *reconnaissance* puisque le père reconnaît que son implication avec ses enfants est bénéfique pour ceux-ci.

3.4.4. La synthèse des données

La synthèse des données consiste à construire un sens au matériel, soit de mettre en évidence les significations de l'information. Lors de l'analyse selon la logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2004), il est important que les significations associées aux dynamiques de l'implication des pères en littératie familiale soient en lien avec le cadre théorique. Pour réaliser cette synthèse, les données triées ont été regroupées selon leurs récurrences, leurs divergences, leurs oppositions ou leurs complémentarités. D'ailleurs, toutes formes d'organisation des données telles que rassembler des données semblables dans différents tableaux ont permis de fournir des indices pour construire une interprétation des données (Van der Maren, 1999).

3.4.5. La vérification

La vérification est un processus qui vise l'analyse de la validité et de la pertinence des constats émergeant de la recherche (Van der Maren, 1996). La vérification a été faite à deux étapes du processus de la recherche, la première durant l'analyse des données et la synthèse des résultats, puis la deuxième durant la vérification des interprétations. Lors de l'analyse des données et de la synthèse des résultats, plusieurs échanges entre le directeur de la recherche et le chercheur ont eu cours, surtout afin de vérifier l'interprétation des segments mis en évidence dans ce mémoire.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

4. INTRODUCTION

Ce chapitre expose les résultats de l'analyse des données collectées par l'entremise d'un entretien individuel avec les parents de quatre couples à la fin de leur participation au programme de littératie familiale mixte « Entre parents » ainsi que trois des intervenants de ce même programme. D'entrée de jeu, comme le proposent Boutin (2006) et Merriam (1998), une description de l'environnement du programme, qui constitue l'environnement de l'étude sera exposée. Dans le cadre de notre étude, le programme « Entre parents » en est l'environnement. Ces résultats seront exposés conformément à une liste de pratiques nommée « Inventaire de pratiques exemplaires dans les programmes de littératie familiale » (annexe IV) dressée par Brunet, Breton et Laberge (2009). Cette liste tient compte, entre autres, de la clientèle cible, des stratégies de recrutement, de la consultation auprès des pères, de la rétention des participants, de l'animation des ateliers et des locaux où se déroulent les ateliers. Ces résultats sont en lien avec l'objectif d'identifier les pratiques exemplaires du programme « Entre parents » qui facilitent l'implication des pères.

Dans un second temps, les résultats décriront comment le programme « Entre parents » a modifié, du point de vue des parents, la façon dont les pères s'impliquent dans le domaine de la littératie familiale, ce qui fait partie d'un des objectifs de cette recherche. Ces résultats rejoignent également l'objectif de décrire la perception des pères et des mères quant au rôle du père en littératie familiale. Lors des entretiens, les parents se sont prononcés quant à la façon de s'impliquer avec leur enfant dans son développement en littératie. Par la suite, les résultats exposés porteront sur leurs points de vue quant à l'effet du rayonnement du programme de littératie familiale « Entre parents » sur les pères. Les résultats relatifs aux mères et aux pères sont présentés parallèlement en guise de validation

et de comparaison. En effet, Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) de même que Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) recommandent d'utiliser le plus de membres de la famille possible pour décrire le comportement du père en littératie. Dans notre étude, l'échantillon comprend des mères et des pères.

La dernière section des résultats cherche à décrire la perception des pères et des mères quant au rôle du père en littératie familiale et à établir la relation entre la participation ou la non-participation du père dans les programmes de littératie familiale et la perception de la mère quant au rôle du père face à la littératie familiale. Les participants à la recherche se sont prononcés quant au rôle que le père devrait assumer en ce qui a trait à la littératie familiale. Ces résultats ont permis d'exposer des constats qui permettent de faire la synthèse de ce qui est entendu par un « père impliqué en littératie familiale », un apport fort intéressant de cette étude, car selon Palkovitz (2002), Brown, *et al.* (2010), la façon dont le père définit son rôle, entre autres en littératie familiale, est parfois implicite pour le père. Qui plus est, c'est souvent la mère qui guide son conjoint à se définir (Brown *et al.*, 2010). Ces constats ont été comparés entre les pères qui ne participaient pas à ce programme de littératie familiale et ceux qui y participaient afin de voir s'il y avait des différences marquantes qui expliqueraient la non-participation des pères.

4.1. ENVIRONNEMENT DE L'ÉTUDE: PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE « ENTRE PARENTS »

La description de l'environnement de notre étude brosse un tableau de la clientèle cible, des stratégies de recrutement, des partenaires de même que leurs rôles dans la validation des contenus d'apprentissage, de l'animation des ateliers et des consultations auprès des parents, en majorité des mères. Cette description est en lien avec l'objectif d'identifier les pratiques exemplaires du programme « Entre parents » qui facilitent l'implication des pères.

Selon le coordonnateur du programme de littératie familiale « Entre parents », sous la Fédération d’alphabétisation du Nouveau-Brunswick (FANB), ce programme a vu le jour grâce à la collaboration de plusieurs instances. Comme celui-ci l’a souligné: « Il y a eu des discussions avec la Fédération des conseils d’éducation du Nouveau-Brunswick et l’Association francophone des parents du Nouveau-Brunswick. Il y a eu un certain besoin [d’identifié] au niveau des écoles francophones. » Comme la FANB avait l’expertise dans le domaine de la littératie familiale, elle a rencontré les bailleurs de fonds potentiels afin de soumettre le projet. Le projet fut accepté et subventionné pour une phase pilote de 3 ans.

4.1.1. Pauvre participation des pères dans le programme

Les pères étaient peu nombreux dans ce programme. En fait, le coordonnateur mentionne que la participation des pères n’était bonne que dans une région :

[La participation des pères n’était pas bonne]. Il y avait seulement une école qui avait une bonne participation des pères. En fait, il y avait cinq pères [pour] treize [mères dans le groupe en question]. [Dans les groupes des] autres écoles, il n’y en avait pas vraiment.

4.1.2. Clientèle cible du programme de littératie familiale « Entre parents » peu présente

Dans le cadre du programme « Entre parents », la clientèle cible est les parents d’enfants fréquentant la maternelle, la première année ou la deuxième, à savoir le premier cycle scolaire du primaire. Toujours selon le coordonnateur du programme, quoique le projet soit ouvert à tous les parents dont les enfants fréquentent le premier cycle, il adopte un principe de discrimination positive et la clientèle cible était avant tout les parents qui se retrouvent dans des situations minoritaires ou dans des situations d’exclusion. Ainsi, aux dires des principaux intervenants du programme, ce dernier visait surtout les familles à faible revenu, immigrantes où un des parents était anglophone, autrement dit, des parents

avec de faibles compétences en littératie qui provenaient de familles en difficulté. Selon certains intervenants, il était important d'adopter un principe de discrimination positive, car les intervenants ne voulaient pas étiqueter la clientèle cible, cela, afin de ne pas freiner sa participation. Pour le coordonnateur, le but ultime du programme était de rejoindre les parents afin de leur donner des outils qui permettront d'améliorer l'accompagnement de l'enfant dans son cheminement scolaire.

Il est dommage de constater que la clientèle cible n'était pas au rendez-vous. En fait, une des intervenantes appuie ce constat : « Ceux qui auraient dû être là n'étaient pas là. » La rétention de cette clientèle se révèle difficile; en effet, certains parents avaient participé à quelques activités du programme, pour ensuite cesser précipitamment leur implication. Ces parents ont été rencontrés par les intervenantes plus tard au cours de la réalisation des activités, vu qu'elles s'intéressaient à comprendre leur réticence vis-à-vis ce programme. Ainsi, les intervenantes sont allées rencontrer individuellement les parents à leur demeure. Un des obstacles marquants qui fut exprimé par ces parents était la crainte de se faire pointer du doigt, de se faire discriminer par d'autres personnes. D'ailleurs, cette clientèle évoque une perception populaire qu'elle habite sur la rue que tout le monde nomme « la rue des défavorisées ». Une des intervenantes rapporte un constat intéressant concernant cette démarche de rencontre au domicile des parents. Elle a favorisé la reprise des activités par certains de ces parents dans le cadre de ce programme de littératie familiale :

Le fait de les avoir rencontrés [d'une façon] individuelle a fait que cette année, il y a des gens qui sont revenus. Ils [y a même des gens qui ont] participé quand ils ne participaient pas [avant]. Je pense de les [avoir] rencontrés, avoir un temps seul avec eux pour bâtir une relation de confiance peut éventuellement [favoriser leur intégration dans un programme de littératie familiale].

Un examen de ce phénomène entourant la faible participation de la clientèle cible poussa les intervenantes à une réflexion interrogative, soit que les activités de groupe ne répondent peut-être pas toujours aux besoins de ces parents.

Une intervenante mentionne que la clientèle cible ne s'intégrait pas bien dans un groupe où il y avait une variété de classe socioéconomique : « Dans le projet, c'est devenu

très clair qu'ils n'allaient pas s'[intégrer], en tout cas, très peu d'entre eux. » Rappelons que certains intervenants avaient une opinion différente, à savoir qu'il est important d'adopter une discrimination positive, ce qui veut dire qu'il était préférable de former des groupes hétérogènes afin de ne pas étiqueter la clientèle cible.

4.1.3. Appréciation positive du programme

Les parents de notre échantillon avaient de bons commentaires envers le programme. C'était des commentaires qui démontraient une appréciation, que leur participation au programme en valait la peine. Par exemple, une mère mentionne qu'à refaire le programme une deuxième fois, elle encouragerait son conjoint à y participer : « Avoir eu su que [le programme] était intéressant comme ça, j'[aurais demandé à mon conjoint] d'[y] participer. » Les deux pères qui n'avaient pas participé au programme affirment être contents de la participation de leur conjointe en raison des maintes discussions entre les deux conjoints sur des stratégies gagnantes pour accompagner leurs enfants en littératie. La mère qui n'avait pas participé confirme que le père avait aimé participer au programme : « [Mon conjoint], c'était sérieux son affaire! Il aimait [participer à ce programme]. » Une autre mère, même si elle avait déjà des connaissances approfondies en littératie attribuables à sa profession d'enseignante en plus de détenir un baccalauréat en enseignement, avance un commentaire qui démontre son appréciation au programme : « [...] quand j'ai participé au programme, pendant ces trois belles années-là [...]. » Un père qui avait participé au programme, lorsqu'il s'exprime sur ce qu'il a aimé du programme, mentionne qu'il a apprécié les interactions avec les autres parents : « Je pense que c'est le contexte social qui m'a apporté là. [...] la manière que [le programme était] conçu, c'était [plaisant]. » Dans le cas d'un couple, dont les deux conjoints ont participé au programme, même s'ils n'ont pas exprimé de commentaires aussi explicites que les autres parents lors de l'entretien, la conjointe avait mentionné au téléphone lors du premier contact avec le chercheur, que les deux avaient apprécié le programme.

4.1.4. Recrutement des participants dans le programme de littératie familiale « Entre parents »

Les stratégies de recrutement par la voie de l'information écrite, soit des lettres d'invitation et des affiches visaient les parents. Une des intervenantes renforce ce constat en disant : « On mettait vraiment *parents* sur notre invitation. » Selon le coordonnateur du programme et les animatrices, utiliser le terme *parents* signifie clairement que le père et la mère étaient invités. Les intervenantes utilisaient également une stratégie de recrutement individuelle. D'une part, elles téléphonaient aux participants potentiels pour les solliciter. D'autre part, elles planifiaient une rencontre à la demeure du parent, si une rencontre face à face convenait davantage au parent. On peut ajouter que les parents, majoritairement des mères, contribuaient aussi à la campagne de recrutement de ce programme de littératie familiale en utilisant une stratégie de recrutement individuelle, soit le bouche-à-oreille pour promouvoir le programme auprès des autres parents qui ne participaient pas. De plus, une des intervenantes mentionne que des parents validaient les outils promotionnels. Ainsi, tel qu'effectuée, en impliquant davantage des mères, la promotion du programme a pu privilégier la participation surtout de celles-ci.

Les intervenantes du programme créaient tout de même des occasions informelles où les pères participaient en grand nombre. Une intervenante nous apprend que les occasions spéciales étaient fêtées avec la famille immédiate ou élargie : « La fête de Noël [et] la fête de fin d'année, c'était [plus] familial. Je te parle du papa, de la maman [et] de l'enfant. Des fois, le petit cousin [et] la grand-mère. »

4.1.5. Consultation auprès des parents

Les parents avaient été consultés afin de concevoir un horaire adéquat, adapté à leurs différentes situations, quoique son application n'a pas été des plus simples. Par exemple, une des intervenantes mentionne : « [J'ai dû] appeler, rappeler et encore rappeler. J'ai été

tannante, [mais j'ai eu beaucoup de participation] ». Les intervenantes ont démontré une grande flexibilité à l'égard des contraintes des parents, comme rencontrer certains parents à la maison lorsqu'ils ne pouvaient pas participer à la rencontre d'information.

4.1.6. Rétention des participants du programme « Entre parents »

La rétention des participants à ce programme de littératie familiale était bonne durant la deuxième et la troisième année d'opération, selon le coordonnateur, et cela, autant en ce qui concerne les pères que les mères. Même s'il n'y avait pas de données disponibles pour répondre à cette question avec précision, il avance un taux de rétention de 90% : « [...] je crois qu'il y [eu] 90 % [des participants qui ont terminé le programme]. [La première année] était difficile. Depuis la deuxième année, le taux de rétention était [demeuré] stable. » Une des animatrices mentionne qu'elle se souvient seulement de trois participants ayant quitté le programme :

Non, il n'y avait pas beaucoup [de gens] qui sortaient avant la fin du programme. Je dirais que dans mes trois années, il y a peut-être eu [trois personnes] qui sont venues et qui ont dit tout [à] coup [qu'ils quittaient le programme]. [Une personne déménageait] à cause de son emploi [et une autre personne alléguait] des problèmes de santé. [La dernière personne ayant quitté] avait décidé [d'entreprendre des] études [postsecondaires]. [...] Je pense que ce [sont] les trois [participants] qui ne sont pas revenus.

Une autre animatrice avance des propos semblables : « [...] la deuxième année, il y a [deux participants] qui ont quitté [le programme]. [Un d'entre eux] a quitté [en raison de contraintes au] travail. Puis, dans la dernière année, j'avais encore tout mon monde. »

En ce qui concerne la clientèle cible, on ne peut pas dire la même chose; il y eu plusieurs abandons des activités, surtout durant la première année. Selon les intervenantes, la contribution des pères aux discussions était bonne. De plus, les pères semblaient aimer le format des ateliers.

4.1.7. Partenariats dans le programme de littératie familiale « Entre parents »

En ce qui concerne les partenariats, ils ont été créés avec des organismes comme les centres de ressources familiales, les services à la famille, le développement social, le ministère de l'Éducation postsecondaire du Nouveau-Brunswick, la direction de l'école et le groupe d'actions sur la commission des écoles francophones, pour nommer que ceux-ci, qui offrent habituellement des services aux parents. D'autres organismes, comme le regroupement féministe du Nouveau-Brunswick, ciblait spécifiquement les femmes.

Le programme utilisait l'approche des communautés d'apprentissage. Cette approche stipule que la société d'apprentissage soit gérée par les apprenants, tout en étant guidée par une animatrice. En effet, les animatrices identifiaient des thématiques d'atelier en lien avec les besoins identifiés par les parents. De plus, certaines intervenantes approchaient les partenaires afin qu'ils collaborent à l'élaboration de leurs contenus. À titre d'exemple, en lien avec l'élaboration d'un atelier sur la discipline, une intervenante dépeint une conversation avec un des partenaires du programme : « Vous autres, au préscolaire, vous allez dans les familles, vous travaillez avec les familles que l'on cible. Quels sont les messages que vous leur donnez? Parce que je ne veux pas qu'on aille donner 150 messages différents. »

4.1.8. Animation des ateliers

Les ateliers plutôt formels du programme de littératie familiale « Entre parents » étaient animés strictement par des femmes. La sélection des animatrices s'est faite par l'intermédiaire d'un concours. Selon une des animatrices, il y a peut-être eu un homme qui a posé sa candidature comme animateur, mais la quasi-totalité des postulants de ce concours étaient des femmes. Le coordonnateur dit : « Les gens vont stéréotyper des postes [d'] infirmière et de secrétaire [comme des emplois pour les femmes, de même qu'ils] ont stéréotypé le poste d'animateur [de ce programme]. » Une des intervenantes renchérit :

« Les [emplois] d'accompagnement sont souvent des emplois qui attirent plus les femmes ».

Dans les critères de sélection des candidats, l'animation de groupe et l'accompagnement familial étaient considérés comme importants. Il n'était pas essentiel que la personne embauchée ait une formation spécifique en littératie familiale. Effectivement, la FANB offrait un plan continu de formation adapté en fonction des tâches de l'animatrice.

Lors des rencontres plus informelles, nommées « cafés parents », les animatrices invitaient des spécialistes de divers domaines afin de traiter avec les parents de thèmes variés tels que la nutrition, l'autisme, le scrapbooking, etc. Selon la disponibilité des invités, la présentation pouvait être faite par une femme ou un homme. Dans la liste de ces ateliers informels, on en retrouve un sur l'intimidation lors duquel un homme, membre de la GRC, a été invité comme présentateur.

4.1.9. Locaux des ateliers du programme « Entre parents »

Selon l'une des animatrices, il était fort important pour les parents que les activités du programme se déroulent à l'école de leur enfant, quitte à modifier l'horaire en conséquence. Il était aussi mentionné par une autre animatrice que les petits locaux étaient plus intimes, plus confortables alors que ceux plus grands créaient une atmosphère moins chaleureuse et plus froide. Aussi, avoir un service de garde au même endroit que s'offraient les ateliers « Entre parents » facilitait la participation des deux parents puisqu'ils n'avaient pas à défrayer les coûts d'une gardienne ou d'un gardien à la maison.

4.1.10. Mauvaise connaissance du programme « Entre parents »

Une animatrice rapporte un fait intéressant concernant un père qui n'a pas participé au programme. Lorsqu'elle téléphonait à la maison pour fournir de l'information à sa conjointe, au lieu de donner un message, elle discutait avec le conjoint :

Moi, quand j'appelais à la maison, des fois la maman n'était pas là. Je parlais [alors] au papa. Je n'allais pas juste lui dire : « Dis à ton épouse ou ta conjointe de m'appeler. » Tout de suite, j'entamais [la discussion et] je parlais au papa. [À] un [certain] moment, il y a un papa qui me dit : « Je ne savais pas vraiment où elle allait. Les mardis soirs, elle disait qu'elle allait à l'école [et que c'était] quelque chose pour l'enfant. J'ai réalisé que c'est pas mal intéressant [ce qui se discutait à ces ateliers]. »

4.2. IMPLICATION EN LITTÉRATIE FAMILIALE DES PÈRES ET DES MÈRES DU PROGRAMME « ENTRE PARENTS »

Rappelons que les données examinées relatives à l'implication parentale en littératie familiale dans le cadre du programme « Entre parents » comprenaient : les occasions qui permettent aux parents d'exposer l'enfant à la littératie, la reconnaissance des exploits de leur enfant en littératie, la reconnaissance qu'il est important de s'impliquer dans le développement de la littératie de l'enfant, les contacts de l'enfant avec la littératie et finalement les modèles en littératie que les parents offrent aux enfants. Les résultats sont en lien avec l'objectif de la recherche qui était de décrire comment le programme de littératie familiale « Entre parents » a modifié, du point de vue des parents, la façon dont les pères s'impliquent avec l'enfant dans le domaine de la littératie familiale. Les résultats sont aussi en lien avec l'objectif de décrire la perception des pères et des mères quant au rôle du père en littératie familiale.

4.2.1. Occasions offertes à l'enfant

Selon les données recueillies, les types d'occasions mentionnées par les parents pour mettre l'enfant en contact avec la littérature sont d'acheter du matériel - des livres d'activités, des livres de lectures, des plumes, des crayons de couleurs, des feuilles, du matériel de bricolage - , de mettre en place dans la demeure un environnement propice à la lecture et à l'écriture, de visiter la bibliothèque, d'acheter des jeux éducatifs comme ceux produits par la compagnie « LeapFrog » et de donner accès à l'enfant à un ordinateur ainsi qu'à l'internet. L'achat de matériels s'effectue surtout par les mères dans le cas des 4 couples de parents rencontrés. Comme l'évoque l'un des pères : « [Mes enfants ont toujours accès à des livres], des feuilles pour dessiner [et] des crayons. [...] C'est [ma conjointe] qui a ce goût de la [littérature]. » Sa conjointe confirme : « Oui, c'est plus moi [qui fait les achats], mais [mon conjoint] va nous accompagner. » Il y a une autre mère qui ajoute relativement aux occasions fournies à l'enfant : « Dans l'auto, [mes enfants] vont toujours apporter des livres. »

Dans le cas d'une famille, la grand-mère s'implique beaucoup au niveau des occasions offertes à l'enfant d'être en contact avec la littérature. Comme le souligne un père : « Trois quarts du temps, [c'est soit ma conjointe ou ma belle-mère qui] achètent des livres. Des fois, c'est moi [aux occasions spéciales]. » En lien avec les visites à la bibliothèque, il ajoute : « Aller à la bibliothèque, ils vont souvent, mais avec [leur] grand-mère. » Cette dernière est une enseignante à la retraite et la littérature est un domaine qui l'intéresse.

Certains parents considèrent la participation des pères dans ce programme de littérature familiale comme inhabituelle. Une mère dont le conjoint n'avait pas participé à ce programme de littérature familiale dit : « Je pense à [un père] qui a assisté aux rencontres du programme. Parfait, mais, ce n'est pas la norme. »

Dans notre échantillon, un autre père avait participé à ce programme de littérature familiale sans sa conjointe, tout comme le père précédent. Il s'impliquait beaucoup avec ses

enfants en littérature en comparaison avec les trois autres pères de notre échantillon. Il avait abonné son fils, à partir de deux ans, à la collection de Disney de la maison d'édition Grolier. Sa conjointe commente sur cet achat : « L'abonnement de Grolier, je trouvais que c'était [très coûteux]. Je disais à [mon conjoint d'] arrêter ça, mais [il tenait à] continuer. » Quand le père parle de cette collection, il nous fait savoir : « J'ai [toujours souhaité] faire ça. » Cela a été son premier investissement en littérature. Il ajoute : « Je ne sais pas pourquoi, même pour mon petit neveu, j'ai acheté la collection de Tintin. » Qui plus est, c'est lui qui accompagne les enfants à la bibliothèque. D'ailleurs, sa conjointe le confirme : « Toutes les semaines, c'est [mon conjoint] qui va à l'heure du conte à la bibliothèque. Ils sont [inscrits] là-dedans depuis tout le temps. » Ce père mentionne qu'il visite la bibliothèque plus souvent l'été : « L'hiver, avec l'école, [mon fils] a assez de lecture, [alors] on y va moins. » En pensant à sa fille qui n'est pas encore à l'école, il continue : « On pourrait aller plus [souvent] avec [ma fille]. »

Bref, nos résultats montrent que les mères ou les figures féminines significatives, telle que la grand-mère, s'impliquent habituellement plus que les pères en ce qui a trait aux occasions de mettre l'enfant en contact avec du matériel écrit. Quoiqu'il semble y avoir une implication plus apparente chez les mères, il faut souligner que les pères s'impliquent tout de même, mais ils offrent moins d'occasions que les mères.

4.2.2. Reconnaissance des exploits de l'enfant

Au sujet des types d'exploits évoqués concernant leur enfant en littérature, les parents étaient susceptibles d'en mentionner au cours des entretiens dans le cadre des objets d'échange suivants : les résultats scolaires, la progression dans les niveaux de lecture, l'ambition ou l'intérêt en lecture, la communication orale et la bonne prise du crayon. Tous les parents, pères et mères confondus, ont décrit les forces des enfants. Certains parents ont soulevé leurs faiblesses ou leurs défis à surmonter.

Les commentaires sont multiples et positifs en ce qui a trait à leur enfant, non seulement de la part des mères, mais aussi de celle des pères, lorsqu'ils évoquent ses exploits en littérature. Un père a dit : « Moi, je me rappelle [de ma] première année. Je ne crois pas que j'étais rendu loin [comme ça]. » Quant à sa conjointe, elle a dit : « Je lui demandais de lire le livre au complet [sans lui avoir fait la lecture au préalable]. [Je reçois une note de l'enseignante disant] qu'il peut [maintenant] lire son livre tout seul. [Il pouvait le faire depuis le début de l'année! » En lien avec l'écriture, un autre père dit : « Abordage, je [ne connaissais] pas ce mot, [mais mon fils l'a écrit, même] avant [qu'il commence] l'école. Il l'avait tout épilé. C'est long, c'est un mot de [huit] lettres. » Un des pères décrit la progression de sa fille avec ses niveaux de lecture : « Je sais que l'année passée, elle était [demeurée] à un certain niveau de lecture qui était quand même un petit peu en haut de la moyenne de classe. Ça lui a pris un bon temps pour [débloquer]. Puis là, elle a finalement sauté de plusieurs niveaux rapidement. » Le père attribue cette progression à un changement d'attitude, influencé par le progrès de ses amies d'école :

Je ne sais pas si c'est une question d'attitude. À un moment donné, elle voulait être aussi bonne que ses amies, elle voulait se démarquer comme [celles-ci]. Je sais qu'elle avait déjà dit que ses amies étaient [à un niveau de lecture] plus haut qu'elle. On dirait que ça la dérangeait. [Selon] moi, c'est ça qui l'a poussée à se forcer plus.

Une mère qui exerce une profession d'enseignante décrit les bons coups de ses enfants en utilisant davantage des propos de nature pédagogique : « [Quand] elle peut me faire un rappel [et] me dire pourquoi elle a aimé ce livre, ça, pour moi, c'est un bon coup. » Quant à son conjoint, il distingue les habiletés de ses deux filles : « Ma plus vieille vit de la lecture. [La] plus petite, un peu moins. Elle, c'est plus au niveau de dessiner. » On peut voir qu'il est fier de sa plus vieille quand il dit : « Elle a [beaucoup de] connaissances, tu sais. Tu peux parler de n'importe quoi, on dirait qu'elle a toujours une petite connaissance de quelque chose [à cause de la lecture]. »

Au sujet de l'expression de la reconnaissance, les données colligées mettent en évidence les privilèges, les cadeaux, l'encouragement et l'expression orale comme façons

de démontrer à l'enfant qu'ils sont fiers. La façon d'expliquer la démonstration de la reconnaissance était plus expressive chez les mères que chez les pères. Par exemple, quand le père expliquait la façon dont il exprimait cette reconnaissance, il pouvait dire : « On lui dit, on n'a pas besoin de lui acheter des cadeaux. » Un autre a répondu : « Je peux lui dire que je suis fier d'elle. Je trouve qu'elle est vaillante. » Quant à une mère, elle a répondu : « Moi, je vais plus lui dire des choses. Moi, je lui donne un *col*, je lui dis bravo, je le minouche. » Une autre mère y a répondu en soulignant l'importance de le faire : « C'est sûr qu'on la félicite souvent, parce qu'elle aime se faire féliciter. Il faut le faire pour lui donner un petit [coup de pouce]. C'est plaisant d'être reconnu pour quelque chose. [Pour cette raison], on le fait [beaucoup] à nos enfants. » Une des mères se compare avec son conjoint par rapport à la façon de s'exprimer : « [Il s'exprime] moins que maman. C'est [surtout] maman qui fait ces choses-là. Papa va être content aussi, mais il va moins le démontrer que maman. »

Tous les pères et toutes les mères reconnaissent l'importance de participer au développement de la littératie chez leur enfant. En recoupant les témoignages de toutes les mères, il est constaté qu'elles établissent des liens entre diverses réalités et la littératie : la réussite dans le cheminement scolaire et personnel, la réussite dans la vie, l'épanouissement personnel, le goût de la lecture, son influence positive sur leurs enfants et l'évitement de problèmes à l'école. Quant aux pères, ils évoquent aussi la réussite dans la vie, le goût de l'école et l'évitement de problèmes comme contribution du développement de la littératie. Les mères avancent de plus que la littératie facilite l'inclusion sociale et outille les enfants pour qu'ils puissent se tirer d'affaire dans la vie, bref, les rend plus autonomes. Un des pères qui a participé au programme « Entre parents » souligne qu'il ne veut pas répéter le comportement de son propre père avec ses enfants, soit d'être absent de son développement en littératie. Selon lui, une participation active de son père en littératie aurait eu des retombées positives, surtout dans son intégration sur le marché du travail.

En résumé, les deux parents, soit les pères et les mères, démontrent de la reconnaissance face aux exploits en littératie de leurs enfants, mais les mères semblent plus expressives. Les deux parents peuvent facilement citer des exploits en littératie de leurs

enfants. De même, les deux parents évoquent des raisons semblables pour expliquer la raison et l'importance de s'impliquer dans le développement de la littératie de l'enfant. Un père nous fait savoir un fait intéressant, soit qu'il s'implique activement dans le développement de la littératie de son enfant pour éviter de répéter le modèle de son propre père.

4.2.2.1 Ressources pour aider au développement de la lecture et de l'écriture chez les enfants

Selon les dires des parents, rares sont ceux qui consultent des ressources autres que celles reçues dans le programme « Entre parents » pour améliorer la littératie de leur enfant. On doit garder à l'esprit que l'échantillon comprenait des familles où au moins un des enfants avait un bon niveau de compétence en lecture ou progressait d'une façon normale. Toutefois, quelques mentions de ressources autres que le programme « Entre parents » ont été faites. Par exemple, un des pères occupe un emploi dans le domaine de la santé, où il y a majoritairement des femmes, dont certaines ont des enfants. Il est possible que, durant les pauses, il y ait eu des discussions au sujet de stratégies d'accompagnement en littératie. Une mère a dit qu'elle consultait souvent sa propre mère, qui est une enseignante à la retraite. Une autre mère a dit avoir consulté un programme pour améliorer la motricité de son enfant. Ce programme a amélioré la façon dont sa fille tenait son crayon, ce qui a pu la faire débloquer en écriture, voire en lecture.

4.2.2.2 Figure stimulante en littératie dans les familles

Tous les pères identifient leur conjointe comme la personne stimulante pour leurs enfants en ce qui concerne la littératie. Ils font particulièrement référence au nombre de fois qu'elles réalisent des activités en littératie avec l'enfant, ou simplement parce qu'elles font elles-mêmes plus de lectures individuelles pour le plaisir. Il semble inhabituel que le père s'identifie comme la personne la plus stimulante. Selon les pères rencontrés, le père est moins souvent à la maison, donc moins en mesure de contribuer au développement de la

littératie chez l'enfant ou encore il n'accorde pas un intérêt aussi grand que la mère à la littératie. Exceptionnellement, un des pères s'identifie lui-même comme personne stimulante, du fait qu'il s'implique beaucoup à créer différents types d'occasions pour ses enfants. Mais, il souligne tout de même que sa conjointe s'implique davantage que lui par rapport à certaines activités reliées à la littératie, par exemple en faisant de la lecture pour le plaisir. Sa conjointe acquiesce.

Quant aux mères, il est peu commun qu'elles identifient leur conjoint comme une des personnes les plus stimulantes pour leurs enfants en littératie. Leur choix était plutôt une enseignante, la grand-mère des enfants ou encore elles-mêmes; bref, toutes des figures féminines. Toutefois, une exception peut être relevée, soit celle où une mère identifie son conjoint comme une des personnes les plus stimulantes, c'est-à-dire le père qui a été souligné dans le paragraphe précédent. Les raisons évoquées par les mères pour ne pas considérer leur conjoint comme une personne stimulante en littératie sont multiples : la littératie n'est pas dans ses meilleures habiletés, il n'est pas souvent présent à la maison, il a moins de bagage scolaire que sa conjointe ou il ne lit pas assez souvent pour le plaisir.

Un père a soutenu avoir utilisé des stratégies gagnantes relatives à l'apprentissage de la lecture chez sa fille; cependant, ce geste selon lui, a été effectué spontanément, de façon naturelle. Sa conjointe, une enseignante au cycle primaire, lui a confirmé que c'était une bonne méthode. La mère est reconnue dans la famille être plus confortable en littératie que le père. En fait, le conjoint possède un diplôme de 12^e année alors que la mère détient de son côté une formation universitaire en éducation. La conjointe exprime une perception valorisante à l'égard de son conjoint, qui a sûrement contribué à ce qu'il s'implique davantage :

Il animait [bien] la lecture. [Il le faisait d'] une bonne façon. C'est certain qu'il n'a pas les connaissances [attendu que la littératie ne fait pas partie de son cheminement scolaire]. [Mais] il faisait des rappels, sans le savoir que c'était [des] rappels. Il questionnait sur les personnages, sans le savoir que c'était ça qu'il fallait faire.

Le père décrit l'encouragement de sa conjointe de sa propre façon :

Je lisais [en pointant du doigt], mot par mot, syllabe par syllabe, sans le savoir que c'était une méthode. [Et ma conjointe] m'a dit : « C'est une bonne méthode que tu as faite. » [De ma part], ça pourrait être [la] seule contribution que j'ai faite. Parce que, [ma plus vieille], pour une raison que je ne connais pas, c'était moi qui [devais la coucher et faire la lecture avant le dodo]. Pas parce que [ma conjointe] ne voulait pas. Parce que [ma fille] ne voulait pas [sa mère]. [Ma fille disait] : « Papa me couche. »

Il est plus commun que le parent identifie la mère ou une figure féminine telle que la grand-mère ou une enseignante comme personne stimulante en littératie. Le père mentionné au paragraphe précédent, soit celui qui utilisait de bonnes stratégies avec sa fille, semblait fier que celle-ci préfère faire certaines activités en littératie avec lui. Sa conjointe l'encourageait et le valorisait en ce qui a trait à la façon de s'impliquer avec ses enfants.

4.2.3. interactions parents-enfants en littératie familiale

Les parents devaient identifier les types d'interventions auprès de leurs enfants les plus courantes de leur part au regard d'une série d'activités tel que la lecture faite aux enfants, leur soutien en écriture ou encore des activités centrées sur la communication orale comme chanter des comptines. Les parents ont mentionné s'impliquer très peu et même pas du tout en ce qui a trait à un accompagnement de leurs enfants en écriture. Une des raisons évoquées par les pères pour ne pas s'impliquer était le manque de confiance en leurs propres habiletés en écriture : « Non, [je ne m'implique pas en écriture avec mon enfant] parce que j'écris mal moi-même. Je ne serais pas capable de les corriger » ou « Moi, je ne peux pas te composer quelque chose ». Une autre raison de leur non implication a été attribuée à une perception négative de l'utilité de l'écriture : « L'écriture à la main propre, pour moi, on dirait que c'est en voie de disparition [depuis l'arrivée de l'ordinateur]. » En outre, du fait que la lecture est à la base de l'écriture : « J'aimais mieux faire la lecture, parce que je savais qu'en développant sa lecture, [il aurait une base forte dans tous les domaines]. »

Tous les parents ont mentionné s'impliquer en lecture auprès des enfants. En fait, la lecture faite aux enfants a été mentionnée comme le type d'interaction le plus pratiqué ou occupant une seconde place, presque à égalité avec des activités centrées sur la communication orale. En fait, le « programme de littératie familiale » a souvent été ramené par les parents au cours des entretiens à la lecture faite aux enfants. À propos des livres ou des thèmes de lecture favoris des enfants évoqués par les parents, certaines différences sont constatées. Tous les parents ont dit choisir les livres d'histoire en fonction des intérêts des enfants, sauf un père qui choisissait les livres pour son garçon en fonction de ses propres intérêts, cela pour lui transmettre des connaissances relatives à sa profession. Il mentionne que la première fois qu'il lui avait proposé ce type de lecture, il ne l'avait pas aimé, mais il l'a apprécié au fil des lectures.

Pour la lecture, il semble y avoir un partage entre la mère et le père lorsque les conditions se présentent. Par exemple, les deux membres du couple qui ont deux enfants peuvent faire de la lecture individuelle avec un de leurs enfants : « [...] ce qui arrive, [lorsqu'] on couche les enfants, il y a en a un qui [fait la lecture] à un et l'autre [parent le fait avec] l'autre ». D'autres parents mentionnent alterner la tâche des devoirs avec l'enfant : « La plus petite qui est en troisième année, tous les soirs elle a de la lecture à faire comme devoir. Donc, soit que c'est moi qui supervise ou que c'est mon conjoint. On se partage la tâche. » Un père a mentionné ne pas pouvoir suffisamment partager les temps de lecture aux enfants avec la mère, car il occupe un emploi de nuit et par conséquent, ne voit pas souvent ses enfants : « Je vois [ma fille] quand je l'apporte à l'autobus le matin. »

Les propos des parents permettent de faire ressortir que le père est celui qui fait des activités en communication orale ou en lecture avec les enfants de façon plus improvisée et plus ludique que la mère. Une mère explique ainsi : « [...] il invente des histoires et il implique ses enfants dans ses histoires. » Un père nous fait savoir que les activités en littératie avec ses enfants sont plus improvisées : « Moi, ça m'arrive souvent d'inventer des comptines, [même] inventer des histoires, des choses comme ça. » Une mère mentionne que son conjoint s'amuse souvent à inventer des chansons avec sa fille : « Lui, c'est un gars qui aime bien jouer avec les mots. [Les] comptines, il va en inventer. C'est [une

personne] vraiment créative. Il va prendre une chanson et il va changer les mots pour faire des rimes. Il va demander à la petite d'en faire elle aussi. »

La lecture aux enfants commence habituellement lorsque les enfants sont jeunes, à l'âge préscolaire. Certains parents révèlent que la lecture a commencé lorsque leurs enfants étaient bébés. En décrivant la période privilégiée et la fréquence des lectures, les parents ont mentionné que la lecture est faite tous les soirs avant le coucher, ou qu'ils souhaitent la faire à tous les soirs. Selon les propos des parents, plus les enfants deviennent autonomes en lecture, plus la fréquence de ce type d'activité diminue. En fait, une mère mentionne faire encore de la lecture avec son fils, mais semble s'exécuter avec hésitation en faisant référence à son autonomie en lecture : « J'ai de la difficulté à comprendre pourquoi il veut encore que je lui lise des histoires. » Une autre mère fait un commentaire similaire : « C'est certain qu'avant qu'elle maîtrise la lecture, c'était tous les jours. Maintenant, c'est vraiment rare. »

Certains pères remarquent que leur fils aime lire en compagnie de quelqu'un. Un des pères dit : « Mon plus vieux, quand il veut lire, il faut vraiment qu'il lise une histoire à quelqu'un. Il va venir s'asseoir à côté de moi ou à côté de sa [mère], et il va nous lire une histoire. » Un autre mentionne : « [Ma conjointe] et [mon fils], même hier et aujourd'hui, les deux étaient assis dans le lit avec chacun un livre et ils lisaient. » Il y a même un père qui mentionne préférer lire seulement en présence de quelqu'un : « J'aime raconter. J'aime lire des histoires aux enfants. Ça, j'adore ça. Mais lire personnellement, juste m'[asseoir] là et lire, ou apprendre, sans contexte, [je n'aime pas ça]. »

Une animatrice rapporte un témoignage d'une des mères qui indique que son conjoint s'implique plus en littératie familiale depuis qu'elle a participé au programme « Entre parents ». Ce progrès de la part du père est attribué à un changement d'attitude de la part de la mère par rapport à la littératie. Antérieurement, elle exprimait beaucoup de craintes quant aux résultats scolaires de sa fille, ce qui générait une atmosphère négative dans l'unité familiale lorsque venait le temps de faire des activités en littératie. Maintenant, elle adopte une attitude plus positive envers sa fille, ce qui semble favorable au comportement de son

conjoint. Ce dernier aime dorénavant s'engager en littératie avec son enfant, surtout par des activités de lecture.

Quant aux activités de littératie reliées à l'école, la mère semble dominer dans ce domaine. Par exemple, un père mentionne que c'est plutôt la mère qui s'occupe des devoirs : « Je la vois faire à la maison, elle est toujours en train de les pousser. Au niveau des devoirs, c'est surtout elle qui va les faire. C'est elle qui va donner les explications. » Une mère mentionne que son conjoint ne s'implique pas autant qu'elle avec les devoirs : « Il n'est pas [aussi] impliqué que moi [dans] les devoirs [des enfants]. » En fait, ce qui ressort de nos entretiens avec les parents, c'est que les pères et les mères font des activités de littératie en lien avec les devoirs scolaires à domicile, mais les mères semblent être plus présentes à leurs enfants au regard de cette activité.

Pour résumer, les parents pratiquent davantage des activités de lecture et de communication orale. Pour la lecture aux enfants, les parents se partagent la tâche. Un autre scénario se présente lorsque les parents ont deux enfants. Lorsqu'un parent lit une histoire à un enfant, l'autre lit une histoire à l'autre enfant. L'attitude de la mère peut influencer négativement la participation du père, surtout lorsqu'elle démontre beaucoup de craintes en lien avec le développement de la littératie de son enfant. Une attitude plus positive semble favorable pour développer une participation plus active du père. Quant aux activités d'écriture, elles sont très peu pratiquées, pour certains, elles ne sont pas pratiquées du tout. En ce qui concerne le soutien des enfants dans les devoirs scolaires à domicile, les mères semblent prendre une plus grande part de responsabilité que les pères.

4.2.4. Modèles offerts à l'enfant

Le père est rarement identifié comme modèle dominant dans l'unité familiale. En fait, il n'a été mentionné qu'une seule fois au cours des entretiens que le père agissait comme modèle dominant, quoique seulement pour certains aspects de la littératie. La mère semble demeurer quand même le modèle le plus important dans les autres domaines de la littératie

familiale. Dans l'ensemble, les propos des parents se sont appuyés sur la réalité que les mères lisent elles-mêmes plus que leur conjoint et que les enfants ont davantage d'occasions de voir leur mère lire. Voici comment l'un des pères fait référence à cette réalité en se comparant à sa conjointe : « Il [son fils] est mieux de prendre sa mère comme exemple, elle lit beaucoup de romans épais comme une bible. » Nonobstant, lorsque les parents décrivent leur comportement en ce qui a trait à la littératie en famille, tous admettent adopter une attitude positive envers leur enfant. Ainsi, les mères identifient tout de même le père comme un modèle positif en littératie pour l'enfant. Très peu de parents disent cependant aimer écrire.

Bref, tous les parents déclarent qu'ils aiment lire, bien que les mères semblent apprécier la lecture davantage que les pères. Fait surprenant, l'enquête a permis de dévoiler que les pères discutent plus de leurs lectures avec les enfants que les mères. Seulement une mère sur quatre discute de ses lectures. Celle-ci discute des articles de journaux de même que d'aspects historiques ou géographiques reliés aux romans qu'elle lit pour encourager sa fille à les lire. Les autres mères disent que leurs lectures reflètent surtout une réalité adulte. Quant aux pères, ils mentionnent aimer lire des livres pour apprendre. Un des pères dit ne pas discuter de ses lectures, mais tel que mentionné *supra*, il choisit des livres pour son fils dans ses propres domaines d'intérêt.

4.2.5. Transformation dans quatre domaines d'engagement en littératie familiale : occasions, reconnaissance, interactions et modèles

En ce qui a trait aux transformations dans la façon de s'engager en littératie familiale, soit l'influence qu'a pu avoir le programme « Entre parents » sur les pratiques des parents en littératie familiale, les données recueillies permettent de faire émerger une variété de constats. Ces résultats sont en lien avec l'objectif de décrire comment le programme « Entre parents » a modifié, du point de vue des parents, la façon dont les pères s'impliquent dans le domaine de la littératie familiale. Les perceptions de changement des

parents peuvent varier, allant d'aucune transformation dans les quatre domaines de participation en littératie familiale jusqu'à une transformation dans les quatre domaines. Dans les deux familles où le père n'a pas participé, un des pères perçoit une transformation des pratiques quant aux interactions avec l'enfant, l'autre, par rapport à la reconnaissance des exploits des enfants, soit de lui donner plus d'encouragements.

Dans le groupe des mères, l'une n'avait pas participé à ce programme de littératie familiale. Elle mentionne que son conjoint partage ce qu'il a appris dans les ateliers vécus. Elle perçoit qu'il y a des transformations dans la façon dont elle accompagne ses enfants en littératie, entre autres, car son conjoint comprend mieux les défis que ses enfants ont à relever et il applique des stratégies d'accompagnement selon leur style d'apprentissage.

Les transformations dans les quatre domaines de participation varient également chez les couples où le père participait activement au programme de littératie familiale. Un de ceux-ci dit qu'il y a très peu de transformations de sa part dans la façon dont il s'implique avec son aîné: « [Le programme] ne m'a rien appris par rapport à la lecture pour [mon fils]. » Mais, s'il avait à recommencer le programme pour accompagner son deuxième enfant, il est assuré que le programme lui serait plus bénéfique. En fait, il remarque que le programme lui a apporté des éléments de solution pour améliorer son accompagnement avec sa fille selon son style d'apprentissage : « [Le programme] « Entre parents » m'a fait réaliser que [ma fille] est [kinesthésique]. Si je n'[avais] jamais su ça, sur le côté de la lecture, il y a quelque chose qui aurait bloqué quelque part. » Le deuxième père mentionne avoir vécu davantage de transformations dans son comportement par rapport aux interactions avec ses enfants, soit d'avoir adopté de meilleures techniques de communication : « C'est sûr [que ma participation au programme « Entre parents »] m'a appris des façons de faire des choses, [surtout] des façons de communiquer [avec mes enfants]. »

Ces transformations sont révélées par les parents le sont en toute réserve, car comme aucune donnée n'a été recueillie auprès des parents avant leur participation au programme de littératie familiale « Entre parents ». Un constat marquant est tout de même fait quant au

désir des parents de partager l'information que leur ont procuré les ateliers « Entre parents ». D'une façon unanime, les couples admettent avoir des discussions en lien avec les stratégies acquises dans les ateliers « Entre parents » pour améliorer l'accompagnement de leur enfant en littératie familiale. Un des pères qui ne participait pas à ce programme de littératie familiale mentionne : « Juste par les discussions qu'on [avait], de savoir, ok, ce que l'on fait, c'est de la bonne manière ou [non] ». Il soutient que la participation de sa conjointe a été bénéfique pour lui-même. Sa conjointe affirme quant à elle que les discussions apportaient sûrement une transformation dans la façon dont il s'impliquait en littératie familiale, quoique cette transformation ne soit pas aussi marquée pour elle due à sa formation universitaire antérieure en science de l'éducation : « Juste le fait qu'on en discutait, ça rentrait dans son cerveau. Il va y penser. » Quant à l'autre père qui n'avait pas participé, il confirme également avoir eu des discussions concernant les ateliers : « Quand [ma conjointe arrivait des] sessions « Entre parents », j'avais tout le temps un compte rendu. [Après], je savais comment m'enligner [avec mes enfants]. » Même si une transformation est notable chez les pères ou les mères qui n'ont pas participé au programme, l'un des pères mentionne que la participation des deux parents serait avantageuse; elle faciliterait selon lui la mise en œuvre de nouvelles pratiques d'accompagnement des enfants en littératie. Par ailleurs, une animatrice explique qu'elle donnait parfois du matériel aux mères pour le transfert des connaissances à la maison : « Par exemple, on leur a fait faire un test [lors d'un atelier]. [Ce test leur permettait de] voir quel était leur style d'apprentissage. [Ensuite], quand [elles] arrivaient à la maison, [elles] ont fait faire [ce même] test à l'enfant [ainsi qu'] au papa. »

Les pères et les mères semblent avoir de la difficulté à se prononcer quant aux modifications dans la façon dont les pères s'impliquent dans le domaine de la littératie familiale. Au moment de l'entretien, les parents ont évoqué quelques transformations, comme la façon de communiquer ou d'interagir avec leur enfant. De plus, tous les parents soutiennent partager l'information acquise dans les ateliers « Entre parents » afin de mieux s'impliquer dans le développement de la littératie de leurs enfants. Il faut souligner qu'aucun parent n'a émis de commentaires à l'effet que le programme était inutile. En fait,

plusieurs parents soutiennent que le programme « Entre parents » a été bénéfique en ce qui a trait à la façon dont ils s'impliquent, que leur participation ait été directe ou indirecte. En fait, un net constat se dégage : tous les pères qui ont participé à notre étude s'impliquent en littératie avec leurs enfants.

4.3. FONDEMENTS DE L'EXPRESSION « PÈRE IMPLIQUÉ EN LITTÉRATIE FAMILIALE »

Un des objectifs de cette recherche était de décrire la perception des pères et des mères quant au rôle du père en littératie familiale. De plus, il s'agissait d'établir la relation entre la participation ou la non-participation du père dans les programmes de littératie familiale et la perception de la mère quant au rôle du père face à la littératie familiale. En procédant à la synthèse de l'expression *père impliqué en littératie familiale*, du point de vue des mères, tout en comparant le statut de participation du conjoint au sein du programme de littératie familiale, une relation entre ces deux éléments (perception de la mère vs participation ou non du père) n'a pas explicitement émergé. Cependant, des constats émergents permettent de présumer une relation entre le niveau d'implication du père en littératie avec ses enfants au foyer avec la présence d'encouragements positifs de la part de la mère dans ce domaine.

Lorsque les mères définissent l'expression *père impliqué en littératie familiale*, elles tiennent les propos suivants : un père « qui accompagne, qui encourage, qui prend le temps, qui a une attitude positive par rapport à la littératie, qui agit d'une façon plus ludique et qui s'active autant que sa conjointe, mais n'effectue pas nécessairement les mêmes interventions que celle-ci ». À titre d'exemple, une mère définit le père comme celui qui va donner du temps à l'enfant et celui qui va plutôt improviser ou inventer des histoires au lieu de lui lire directement d'un livre :

Mon Dieu, un père qui prend le temps, même s'il est beaucoup occupé, de lire des histoires à ses enfants et de les écouter, comme leur parler de leur journée. Leur conter des histoires. Pas des histoires dans un livre, mais il invente des histoires et il implique ses enfants dans ses histoires.

Une autre mère a tenu des propos semblables :

C'est certain qu'il faut que ça soit quelqu'un qui encourage les enfants à la lecture et qu'il leur donne plusieurs différentes options, différentes activités, comme la bibliothèque. [...] Les encourager à lire, [de même que] leur donner du temps pour qu'il puisse lire. [C'est également important qu'il] joue avec leur livre. Il ne faut pas [tout le temps] que ça soit une corvée non plus, [il faut qu'] ils aiment [la lecture].

Une mère définit l'expression père impliqué en littératie d'une façon semblable à une mère impliquée en littératie familiale, mais ajoute que les tâches devraient être réparties également, et non pareilles : « Un père impliqué serait un père qui fait la même chose que je fais avec les enfants... En fait, peut-être pas la même chose, [mais autant de choses que moi, être équitable]. » Une autre mère rapporte que les tâches ne devraient pas être pareilles. Elle utilise plutôt le terme accompagnateur pour décrire le père impliqué en littératie, ce qui signifie qu'il suit le parcours tracé par la mère d'une façon positive :

Moi, dans ma cellule familiale, je dirais plus accompagnateur. Je [ne l']ai jamais entendu dire : « Je ne veux pas faire la lecture aux petites ce soir, ce n'est pas important que je vérifie son orthographe, [etc.] » Il va être là. Il ne va pas initier, mais je pense que accompagnateur est un bon terme pour le définir.

Par contre, il y a des parents qui considèrent que le rôle de la mère et du père en littératie au sein de la maisonnée devrait être pareil. Une mère affirme : « Il [n']y aurait pas de différence. [Le rôle serait exactement] pareil. » Un père tient des propos identiques.

En ce qui a trait aux pères, ceux-ci voient plus leur rôle comme quelqu'un qui montre les bonnes manières de faire à l'enfant en littératie :

Pour moi, ça serait un père, ou [une personne significative] qui montrerait à son enfant comment lire et écrire. [Il enseignerait] surtout de bonnes manières et montrerait les bons mots, leur bonne signification [etc]. Il [s'assurerait] ensuite que [les enfants] peuvent lire [et écrire adéquatement afin] qu'ils ne soient pas [difficiles] à comprendre quand ils lisent [et] même quand ils écrivent.

Les pères peuvent également voir leur rôle comme étant ceux qui encouragent les enfants dans leurs efforts, qui les conduisent à la bibliothèque, qui les accompagnent dans

certaines activités en lien avec la littératie : « Un père impliqué en littératie serait probablement de les encourager en lecture. Ça serait probablement [de] les [apporter] à la bibliothèque [et d'aider à] trouver des livres d'intérêt. Il faut qu'[il] les encourage à lire [et] à écrire ». Un père aime utiliser le terme entraîneur lorsqu'il décrit son rôle en ce qui a trait à son implication en littératie familiale :

Faire des rédactions et des choses de même, je ne suis pas bon. Je vais essayer de travailler avec lui [en l'aidant avec] des exemples ou des manières. [Mon garçon], déjà, je pense qu'il a plus de facilité que moi [pour] composer. C'est pour ça que [je me considère plus comme un entraîneur], parce que tu [n']as pas besoin [d'être bon], [tu as seulement besoin] de [lui] donner de bons outils.

Finalement, les pères disent avoir pour rôle de prendre le temps de faire des activités en littératie avec l'enfant et de l'aider à comprendre comment la société fonctionne afin d'harmoniser sa transition dans le monde des adultes :

Un père impliqué en littératie est un père qui prend le temps de s'asseoir avec son enfant, de lui donner du temps [et] de lui apprendre des choses [ainsi que de] lui montrer des choses. [C'est de] lui lire des livres [et de] lui donner de l'intérêt à la vie, [soit de] donner intérêt à comprendre la façon dont la société fonctionne.

Que le père ait participé ou non à un programme de littératie familiale, toutes les mères mentionnent qu'il devrait donner du temps à son enfant à la maison pour soutenir son développement en littératie. Certains parents considèrent que le rôle du père doit être identique, voire, exactement pareil à celui qu'elles doivent elles-mêmes jouer auprès de leur enfant en littératie familiale. D'autres considèrent que le rôle des deux parents devrait être semblable, sans pour autant dire que les rôles soient identiques.

4.3.1. Raisons de s'impliquer en littératie familiale

En ce qui a trait au choix des pères concernant leur participation ou leur non-participation à un programme de littératie familiale, il ressort un constat marquant, à savoir qu'ils sont fortement influencés par le fait que la lecture et l'écriture sont davantage

associées aux mères et que ce type de programme est surtout fréquenté par des mères. Par exemple, voici le propos d'un père à ce sujet : « [C'était] toutes les autres mamans qui y sont allées. C'est pour ça qu'elle y est allée. » Ce constat est particulièrement remarquable chez les pères qui n'ont pas participé au programme. À la limite, si la conjointe est reconnue par le père comme étant le parent le plus compétent en littératie, sa participation ne fait même pas l'objet de discussion entre les parents, c'est-à-dire que la participation de la mère au programme va de soi, est d'emblée normale. Autre exemple, une mère dit : « On ne s'est même pas posé [cette] question. Ça a été comme naturel que c'est moi qui [allait participer]. » Un des pères qui n'a pas participé fait référence à ses compétences inférieures à celles de la mère pour expliquer son absence de participation et la participation de celle-ci :

[Ma conjointe] a plus de facilité à tout comprendre ce qui se passe, je ne suis pas vite là-dessus. Si j'y étais allé, j'aurais peut-être rapporté 50 % [et] je n'aurais appliqué que 25 % à la maison. C'était une question de ce qui faisait du bon sens, c'est elle [qui devait] aller.

Notons par ailleurs que certaines contraintes d'horaire en lien avec leur travail professionnel sont évoquées par les pères pour expliquer leur non-participation au programme de littératie familiale.

Qu'ils aient participé ou non au programme, les pères croient à l'importance du développement de la littératie chez l'enfant et au fait que leur implication en littératie est bénéfique pour celui-ci. Les bienfaits évoqués par un père sont de s'assurer qu'il réussisse dans la vie, de faciliter son intégration sur le marché du travail :

La raison, c'est pour [que mes enfants] soient bien sur le marché du travail [lorsqu'ils] vont être là. [Je veux] qu'ils soient heureux sur le marché du travail. [Lorsqu']ils vont arriver à l'âge de 17 à 25 ans, [je veux qu'ils] entreprennent leurs démarches professionnelles d'une façon éclairée tout en ayant un peu d'expérience dans leur domaine d'intérêt]. Quand ils [vont travailler], ils vont être prêts.

Un père mentionne que la littératie permet de développer une culture enrichie, de faciliter son intégration sociale :

Ce qui me motive? Si tu veux être plus cultivé, il faut que tu lises. C'est ça, si tu veux être cultivé, il faut que tu lises. Par expérience, quand tu arrives quelque part, les gens qui conversent [de] n'importe quoi, de toutes sortes de sujets, et tu n'es pas capable d'aller là pour soit interagir ou comprendre ce qu'ils disent, ce n'est pas le fun.

Un autre père ajoute que développer de bonnes compétences en littératie chez l'enfant permet d'éviter différents types de problèmes futurs à l'âge adulte, comme la pauvreté : « [S'assurer] qu'ils peuvent bien se débrouiller dans la vie [...] éviter la pauvreté [et] éviter différents types de problèmes, [c'est de créer une] meilleure inclusion sociale [etc.] » De plus, tous les pères sont conscients des progrès que leur enfant fait par rapport à la lecture et à l'écriture ou encore des défis qu'il doit relever en littératie.

Un père souligne qu'il s'implique beaucoup avec ses enfants en littératie spécifiquement pour briser le cycle de reproduction des comportements adoptés par son propre père envers lui :

C'est sûr que nous autres, mon père [ne s'est jamais impliqué dans le développement de mes compétences en littératie]. La seule éducation qu'il m'a faite [lorsque j'étais jeune], c'est le travail. Mon père n'aurait jamais participé à la lecture, n'aurait jamais participé aux devoirs. Lui, c'était travailler et travailler. Dans ce temps-là, c'était [le rôle du père de transmettre une bonne éthique de travail]. [Comme] j'avais vu ça dans le passé, je ne voulais pas [adopter le même comportement de mon père face à la littératie]. Je pense que c'est une des raisons pourquoi je m'implique beaucoup [en littératie]. Je sais que ça peut développer quelque chose [de positif pour mes enfants].

Les mères, de leur côté, relient plus que les pères le développement de la littératie au contexte scolaire. Par exemple, une mère mentionne : « C'est important [...] de leur apprendre à aimer la lecture. Mais, je me dis qu'ils vont peut-être aimer l'école [s'ils ont de bonnes compétences en littératie]. » Une autre mère commence son explication directement en faisant référence à l'école : « C'est pour l'école [...]. » De façon similaire, l'école est mentionnée par une troisième mère : « L'éducation est vraiment importante pour moi, pas moi [personnellement, mais c'est] important pour [le futur de] mes enfants. Je veux qu'ils suivent un [cheminement positif à l'école]. » Les raisons de s'impliquer activement dans le développement de la littératie de son enfant sont également en lien avec l'école pour la

quatrième mère : « C'est la clé. C'est la clé du succès. Je vois des enfants [à l'école] qui [démontrent des] difficultés en lecture. [Ces enfants] ont de la difficulté dans tous les autres domaines. Je ne pense pas juste [aux] domaines scolaires, je pense à l'épanouissement personnel aussi. »

4.3.2. Synthèse relative à l'expression « père impliqué en littératie familiale »

Les pères et les mères se rejoignent dans certains propos émis, notamment par rapport à l'encouragement des enfants, à la nécessité de les accompagner et à celle de leur consacrer du temps par rapport à la littératie. Quand les mères soutiennent que les pères agissent envers leurs enfants de manière plus ludique qu'elles-mêmes, c'est qu'elles reconnaissent que c'est davantage dans la nature de l'homme d'apprendre aux enfants par l'entremise du jeu et de l'exploration. Il ressort des entretiens avec les quatre couples de parents que les pères utilisent leurs propres intérêts dans la vie comme outils d'apprentissage en littératie, tandis que les mères utilisent davantage ce qui est prescrit par l'école.

4.4. ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL DES PARTICIPANTS DU PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE « ENTRE PARENTS »

Le coordonnateur du programme de littératie familiale mixte « Entre parents » explique que la participation des pères au programme a été bénéfique pour leurs enfants, puisqu'ils s'impliquaient davantage dans leur cheminement scolaire. Il ajoute que l'influence ne s'arrêtait pas là; le programme permettait à certains parents d'augmenter leur implication communautaire :

Généralement, je dirais [que le programme a eu une influence sur] le développement de l'autonomie des pères. [De plus, ils] participaient plus activement dans le cheminement scolaire de [leurs] enfants. [...] Non seulement

qu'ils sont plus impliqués dans la communauté, ils sont plus impliqués dans le cheminement de leurs enfants au niveau familial.

Il ajoute que certains parents, pères et mères, avaient plus d'influence dans leur milieu de travail grâce à leur participation dans ce programme : « Même, il y a certaines personnes [dont le programme a créé une] influence [positive] dans leur milieu travail [dans le sens qu'ils s'impliquaient davantage pour améliorer la qualité de leur travail]. » Il explique cette transformation chez les parents par un sentiment d'*empowerment* :

Souvent, ces gens-là, sont dans [une] situation précaire, et [leur participation au programme] leur donnait un pouvoir d'agir *empowerment*. Ils étaient stables, [ne] bougeaient pas assez [alors que le programme leur] a [fourni] une meilleure confiance en eux et une [meilleure] estime [de soi].

Toujours selon le coordonnateur, ces parents sont même retournés aux études, voire ont quitté leur emploi afin de trouver un nouvel emploi avec des meilleures conditions.

Une des animatrices avait des propos semblables au coordonnateur, soit qu'un père est retourné aux études après avoir participé au programme « Entre parents » :

Là, il veut aller [suivre] des cours pour finir [sa 12e année]. Il a de la misère en français. Ça fait longtemps qu'il veut retourner aux études. [Ce serait un temps propice parce qu'actuellement] il ne travaille pas. Il dit [qu'il] ne veut pas continuer [à] être [bénéficiaire de l'aide social].

Selon l'animatrice, ce père mentionne qu'il a la volonté d'aller plus loin : « Je veux travailler. Je veux suivre un cours de quelque chose. » L'animatrice ajoute : « Il l'a même dit à la radio. Il dit [que] ces sessions, [soit les ateliers du programme] « Entre parents », [lui ont] ouvert les yeux et [il veut] aller plus loin. » L'animatrice ajoute d'autres propos mentionnés par ce père, soit qu'il attribue ce gain d'énergie pour aller plus loin au programme « Entre parents » : « C'est surtout que [le programme « Entre parents »] m'a donné une confiance en moi [et] de dire, oui je suis capable, il ne faut pas que je m'arrête là. »

Une synthèse des résultats est proposée sous forme de deux tableaux, le premier en lien avec l'environnement de l'étude (annexe XI), et le second concernant l'implication en littératie familiale des pères et des mères du programme de littératie familiale « Entre parents » (annexe XII).

CHAPITRE 5

SYNTHÈSE ET DISCUSSION

5. INTRODUCTION

La discussion des résultats tente de mettre en lumière la participation du père en littératie familiale, mais tout en prenant en compte celle de la mère. Les pratiques exemplaires discutées le seront en lien avec le recrutement des parents pour des programmes de littératie familiale, puisque c'est une étape cruciale pour augmenter le nombre de pères dans ces programmes (Breton, Puentes-Neuman et Paquette, 2009). Des éléments relatifs à l'animation des ateliers, à la clientèle cible, aux conditions qui facilitent la participation des parents et à l'approche du programme de littératie familiale « Entre parents » seront également discutés. La deuxième partie de ce chapitre se rapporte à la façon dont les pères s'impliquent en littératie familiale, et une comparaison sera effectuée avec la participation des mères. Cette section discute aussi de la perception des parents quant à la transformation des pratiques en littératie familiale créée par l'utilisation de ce programme. Finalement, la discussion se poursuit avec des éléments marquants, soit la signification pour les parents de l'expression *père impliqué en littératie familiale*, les raisons de l'implication et le rôle de la mère dans la participation du père en littératie familiale, pour terminer par certaines limites de la recherche.

5.1. PRATIQUES EXEMPLAIRES POUR RECRUTER ET RETENIR LES PARTICIPANTS

L'approche des communautés d'apprentissage, soit l'approche utilisée dans le programme de littératie familiale « Entre parents », en est une parmi d'autres qui semble

bien adaptée pour comprendre les pères. Selon Faris (2010), cette approche est adaptée pour une clientèle dont on veut promouvoir l'inclusion sociale, ce qui cadre avec l'environnement de notre étude, puisque la proportion des pères est très inférieure à celle des mères dans le programme « Entre parents ». Cette réalité qu'est la rareté des pères dans ce type de programme est rapportée dans deux méta-analyses, soit celle de Brooks *et al.* (2008) et celle de Letouzé (2007). Comme les pères sont en situation minoritaire, les animatrices doivent garder l'esprit ouvert au fait que les pères ont des besoins et des intérêts différents de ceux des mères lorsqu'elles élaborent les activités (Brunet, Breton et Laberge, 2009).

Au chapitre de l'appréciation de ce programme de littératie familiale, les participants déclarent dans l'ensemble l'avoir apprécié, autant les pères que les mères. En fait, les résultats de notre enquête, tout comme ceux évoqués dans le rapport de recherche de Duguay et Austin (2012), font ressortir la satisfaction de la part des parents qui ont participé au programme de littératie familiale « Entre parents », ce qui laisse supposer que l'approche utilisée dans ce programme a certains mérites pour l'ensemble des parents qui y ont participé.

La clientèle cible, soit les parents vivant une situation socioéconomiquement défavorisée, était en minorité dans le programme de littératie familiale « Entre parents ». Il a été mis en évidence qu'une animatrice a utilisé comme stratégie de recrutement de rencontrer les parents de cette clientèle sur une base individuelle. Les effets ont été bénéfiques, puisque certains de ces parents ont repris leurs activités avec le programme alors que d'autres, soit ceux qui n'avaient pas participé auparavant, ont commencé à suivre le programme. Par ailleurs, il y a tout lieu de penser, à la lumière d'une avancée d'une animatrice, que la formation de groupes plus homogènes, soit l'élimination de la composante de la discrimination positive, pourrait favoriser la participation de la clientèle cible. Cela éviterait éventuellement que cette dernière ressente se faire pointer du doigt par ceux qui ne sont pas dans une situation socioéconomique semblable. Cette impression d'être jugé, peut freiner la participation dans ce type de programme. Cette dernière observation est semblable à celle de Breton, Puentes-Neuman et Paquette (2009); en effet,

car ceux-ci révèlent que le faible niveau de scolarité et le faible niveau de littératie peuvent freiner la participation de certains pères dans un programme de littératie familiale, soit une situation partagée par plusieurs personnes qui vivent une situation socioéconomique défavorisée. Après l'intégration au programme en utilisant des groupes plus homogènes, les intervenants pourraient trouver des façons d'intégrer cette clientèle dans des groupes plus hétérogènes, des groupes qui comprennent des gens vivant des situations socio économiquement différentes, sans compromettre leur participation à ce programme. Ainsi, cette approche hybride permettrait aux personnes de la clientèle cible de s'intégrer dans un groupe où certains participants vivent de bonnes situations socioéconomiques.

Quant à l'animation de tous les ateliers du programme de littératie familiale « Entre parents », celle-ci a été réalisée par des femmes. Brunet, Breton et Laberge (2009) proposent une coanimation homme-femme pour les programmes de littératie familiale mixte. Leur rôle n'est pas d'être un expert, mais plutôt d'être un bon accompagnateur et un facilitateur auprès des pères. Comme aucun homme n'a été choisi comme animateur, il aurait été possible et pertinent, il nous semble, que les animatrices proposent des responsabilités supplémentaires à un père participant afin d'aider à l'animation des ateliers. De cette façon, la représentation homme-femme à l'animation dans ce programme de littératie familiale mixte pourrait être plus adaptée aux réalités de chacun relatives à leur sexe.

5.1.1. Moyens de recrutement et de rétention adaptés pour les pères

Lors de la campagne de recrutement du programme « Entre parents », les intervenantes avaient une approche très flexible et parfois personnalisée selon les besoins propres aux participants potentiels, surtout envers la clientèle cible. Leur persévérance ne doit pas être négligée à l'égard du succès de cette campagne. De plus, comme les mères qui participaient à ce programme contribuaient aux campagnes de recrutement, les idées promotionnelles étaient guidées par les besoins et les réalités des mères. Avoir une meilleure connaissance de la réalité différente des pères dans les actions de recrutement de

la part des intervenants aurait possiblement permis d'augmenter le nombre d'inscriptions de ceux-ci dans le programme.

Tel qu'évoqué dans nos résultats, la rétention des participants du programme « Entre parents » était bonne. Quant à la participation des parents dans ce programme, les intervenants se préoccupaient plutôt de leurs stratégies de recrutement. Selon eux, les parents qui auraient le plus bénéficié au programme n'y étaient pas. Pour ce qui est de la participation des pères, seulement une région avait une bonne participation. Breton, Puentes-Neuman et Paquette (2009) considèrent également les stratégies de recrutement comme étant un élément crucial pour rejoindre les pères. Entre autres, comme il a été mentionné dans le chapitre des résultats, le père peut parfois ne pas bien être informé en ce qui concerne les ateliers du programme « Entre parents ». Les auteurs mentionnés dans ce paragraphe ont fait des observations similaires, soit que le père n'a pas une bonne connaissance de ces types de programmes dans son milieu.

Idéalement, le recrutement devrait viser la participation des deux parents, puisque le programme est mixte. Rappelons que l'un des pères de notre échantillon a mentionné qu'il serait préférable d'avoir une participation des deux parents à ce programme de littératie familiale; ainsi, la mise en œuvre de bonnes pratiques en littératie familiale à la maison serait facilitée. Pour cette raison, les animatrices pourraient cibler différentes façons de proposer aux deux parents de participer aux ateliers de ce programme conjointement. Le type de recrutement individuel (Paquette, 2005), soit le type de recrutement que le coordonnateur du programme nomme « bouche-à-oreille », est celui qui a eu le plus de succès selon lui. Ainsi, il serait judicieux d'utiliser les mères déjà convaincues des bienfaits du programme pour recruter leur conjoint et l'inciter à y participer, puisqu'elles sont souvent majoritaires dans les programmes de littératie familiale. En fait, Brunet, Breton et Laberge (2009) mentionnent que passer par la mère pour recruter le père serait une stratégie gagnante. Qui plus est, les animatrices de différentes régions organisaient des célébrations avec leurs groupes, où la famille immédiate et élargie des participants était invitée. Puisque l'on retrouvait plusieurs pères à ces rencontres, elles auraient été des occasions favorables pour les inviter à participer au programme directement.

Le programme de littératie familiale « Entre parents » vise des parents avec des enfants de 5 à 8 ans. Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) soulignent l'évidence que tous les programmes ciblant les pères seraient plus efficaces durant les premiers mois de naissance de l'enfant. Idéalement, on devrait cibler une période rapprochée de la naissance de l'enfant pour sensibiliser les pères à l'importance de leur rôle en littératie familiale. Comme les services de la santé assurent plusieurs suivis auprès de la mère avant et après la naissance, les intervenants du ministère de la Santé pourraient devenir des partenaires fort utiles. Brunet, Breton et Laberge (2009) sont aussi de cet avis. Ces intervenants pourraient proposer aux parents de participer à des sessions d'information gérées par des intervenants de programme de littératie familiale mixte. Ces sessions pourraient mettre l'accent sur l'importance du rôle du père ainsi que celui de la mère dans le développement de la littératie de l'enfant. Selon Hernandez et Brandon (2002), Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) et Paquette (2005), les influences du père sur le bien-être de l'enfant se rapportent au développement cognitif, aux compétences sociales, à la performance scolaire et au parcours professionnel. De plus, la revue d'Allen et Daly (2007) mentionne que l'engagement paternel, en plus de présenter plusieurs retombées positives, peut agir comme un facteur de protection pour prévenir des comportements délinquants ou violents, la toxicomanie, le vol et l'absentéisme scolaire. Ce type de connaissances transférées lors des rencontres avec les intervenants des services de santé pourrait être un premier pas important pour les pères afin d'assurer leur participation future à un programme de littératie familiale mixte, comme le programme « Entre parents ». Ces rencontres pourraient même contribuer à développer socialement une image positive de la participation des pères dans un programme de littératie familiale.

Un élément important et avantageux dans le cadre du programme « Entre parents » est que les parents pouvaient bénéficier d'un service de garde sur place. Ainsi, ils sont soustraits à la contrainte du gardiennage, ce qui offre davantage de facilité aux deux parents pour participer. Duguay et Austin (2012) mentionnent aussi dans leur rapport d'étude la nécessité de mettre à la disposition des parents un service de garde des enfants pendant la réalisation d'un programme de littératie familiale, cela afin de favoriser la participation des

deux parents. Thomas et Skage (1998) font un constat semblable, soit qu'il serait important de fournir une aide financière pour la garde d'enfants. Ainsi, dans l'éventualité où le programme de littératie familiale mixte « Entre parents » poursuivrait ses activités, pour favoriser la participation des deux parents, le programme devrait inclure ce service offert aux parents.

Selon Brunet, Breton et Laberge (2009), tenter de constituer davantage de partenariats avec des entreprises ou des organisations majoritairement masculines pourrait aider au recrutement. À titre d'exemple, le Brunswick Smelter, une fonderie dans le nord-est du Nouveau-Brunswick, embauche plus de 400 hommes. Cette entreprise comprend déjà des initiatives qui visent la famille, telle que la fête familiale annuelle. Alors, elle serait probablement susceptible de fournir un don pour assurer la survie d'un tel programme, et même d'encourager la participation de leurs employés au programme de littératie familiale. D'ailleurs, cette entreprise serait une excellente partenaire pour sensibiliser les hommes aux bénéfices de leur participation dans le développement de la littératie de leur enfant, ce qui pourrait générer une image positive des hommes en ce qui concerne les responsabilités paternelles en littératie familiale.

Les animatrices avaient conçu un outil promotionnel, soit une lettre semi-personnalisée signée par chacune d'elles, où les « parents » étaient invités à s'inscrire au programme de littératie familiale mixte « Entre parents ». Selon Brunet, Breton et Laberge (2009), il serait préférable d'utiliser le terme « pères » conjointement avec le terme « mères » dans les outils de promotion du programme afin de les rejoindre aussi et, pour clairement transmettre le message que l'invitation s'adresse aux deux parents. Il faut prendre en note que les pères qui ont participé au programme évoquent qu'ils étaient déjà enclins à le faire afin de s'outiller pour le développement de la littératie chez leur l'enfant, ce qui suppose que les éléments promotionnels retenus par ces pères étaient probablement plus en lien avec les bienfaits apportés par l'accompagnement de leur enfant en littératie. Afin de viser davantage les pères, les outils promotionnels pourrait souligner les retombées positives pour l'enfant quant à l'engagement du père en littératie familiale comme ceux indiqués dans l'annexe I et II.

5.2. PARTICIPATION DU PÈRE EN LITTÉRATIE, COMPARÉE À CELLE DE LA MÈRE

L'étude de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) démontre qu'il y a plusieurs signes qui indiquent une participation importante du père en littératie familiale à la maison, sans tenir compte de sa participation dans un programme de littératie familiale. Ce qui est relevé par ces auteurs est semblable aux résultats de notre étude. En fait, ces auteurs notent que même s'il y a une faible participation des pères dans un programme de littératie familiale mixte, où la mère participe sans le père, seulement 7 % des pères de 71 familles ne s'impliquent pas activement en littératie à la maison avec l'enfant. Notre enquête, quant à elle, montre que tous les pères s'impliquent dans le développement de la littératie chez leurs enfants. De plus, nos résultats mettent en évidence que certains pères passent beaucoup plus de temps avec leurs enfants que d'autres. Certains pères s'impliquent à différents niveaux avec leurs enfants. À titre d'exemple, certains pères font la lecture d'histoires avant de coucher l'enfant, d'autres pratiquent des chansons et jouent avec des rimes, tandis que d'autres accompagnent régulièrement leurs enfants à la bibliothèque. Aussi, les mères qui encouragent leur conjoint et qui adoptent un comportement positif face à la littératie semblent favoriser l'implication du père en littératie familiale.

5.2.1. Occasions offertes à l'enfant

Notre étude a permis de constater que les pères qui génèrent le moins d'occasions pour développer la littératie chez leur enfant sont ceux qui n'ont pas participé au programme. Aussi, dans l'ensemble, les pères qui ont été rencontrés tendent à moins s'impliquer que les mères. Même si la mère semble s'impliquer davantage pour créer des occasions qui exposent l'enfant à la littératie, cela n'empêche pas que le père puisse exercer un rôle important; toutefois, selon les résultats de notre enquête, ce n'est guère le cas pour tous les pères. Les raisons évoquées par les pères pour expliquer leur moindre implication ont trait à des contraintes relatives au travail (Breton, Puentes-Neuman et Paquette, 2009)

ou simplement à un intérêt plus saillant chez la mère. Nos constats, comme ceux émergeant de la recherche de Breton, Brunet et Laberge (2009), révèlent que le père joue habituellement un rôle mineur dans les occasions de développement de la littératie offertes aux enfants ; par exemple, la mère est souvent le parent qui est responsable de l'achat de matériel pour les enfants. En corollaire, comme Lamb (2002) le constate, il existe un stéréotype à l'égard des responsabilités parentales distinctes entre le père et la mère. Nos résultats mettent en évidence qu'il est considéré comme normal, chez les parents rencontrés, que cette responsabilité soit plutôt assumée par la mère; il semble donc que le stéréotype auquel faisait référence Lamb en 2002, soit encore bien installé de nos jours, douze ans plus tard.

5.2.2. Reconnaissance des exploits de l'enfant

En ce qui a trait à la reconnaissance par les parents des exploits de l'enfant en littératie, les résultats démontrent que la mère semble s'exprimer plus fréquemment ou avec plus d'aisance que le père. Cependant, on peut quand même percevoir que la participation du père à ce chapitre est un peu plus présente qu'au chapitre des occasions offertes à l'enfant pour lui offrir un environnement lié à la littératie. En fait, comme il a été exposé dans le chapitre des résultats, les encouragements offerts à l'enfant en lien avec la littératie constituent un élément de transformation de pratique attribuable au programme « Entre parents », selon un père. Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) ont aussi dévoilé ce constat dans leur étude. Ces derniers auteurs ont également observé que plusieurs signes peuvent révéler une participation active du père à la maison en littératie familiale, entre autres par rapport à la reconnaissance des exploits de l'enfant. Similairement, Hoffert *et al.* (2002) avancent que les pères investissent plus de temps avec leurs enfants qu'auparavant.

Le rapport de Duguay et Austin (2012) mentionne que les parents qui ont participé au programme « Entre parents » croient qu'aider son enfant dans ses apprentissages et lui donner le goût de la lecture et de l'écriture en plus de l'aider à réussir à l'école sont des

connaissances « très importantes » ou « importantes » à acquérir. Aucun répondant n'avait indiqué ce type de connaissances comme sans importance. Au moment des entretiens avec les parents, entre 2 et 8 mois s'étaient écoulés depuis leur participation au dernier atelier du programme. Peu de parents ont déclaré utiliser des ressources après avoir suivi le programme de littératie familiale « Entre parents » pour améliorer l'accompagnement de leur enfant. La gestion du temps des parents, dont les horaires sont souvent très chargés, peut être en cause relativement à ce constat. Dans l'étude de Duguay et Austin (2012), les parents déclarent accorder de l'importance à l'acquisition de connaissances qui pourraient aider leur enfant dans ses apprentissages, sans mention de faire appel à des ressources supplémentaires pour améliorer cette compétence. Ces deux derniers constats, côte à côte, sont surprenants puisque faire appel à des ressources pour améliorer l'accompagnement de leur enfant en littératie pourrait être en lien avec l'importance que les parents accordent au soutien de leur enfant dans ses apprentissages. Il faut tout de même garder en tête que seulement 4 couples ont été interrogés dans le cadre de notre étude, soit un bien mince échantillon comparativement aux 59 parents auxquels fait référence le rapport de Duguay et Austin (2012). Nos résultats font mention toutefois que les collègues de travail et la famille éloignée peuvent échanger avec les parents au sujet des moyens et des stratégies utilisés dans l'accompagnement des enfants en littératie. Ainsi, des personnes de l'entourage peuvent agir comme personnes-ressources pour alimenter les actions parentales en littératie familiale. Le développement des compétences pour accompagner l'enfant dans la lecture et l'écriture devrait se faire d'une façon continue. Les savoir-faire semblent plutôt faibles chez les parents de notre enquête à ce sujet. Par conséquent, les animatrices d'un programme de littératie pourraient fournir aux participants des outils qui leur permettent d'être plus autonomes afin de cibler des ressources en lien avec le développement de la littératie de l'enfant, soit une façon parmi d'autres de développer une culture d'apprentissage continue.

Il faut prendre avec réserve le fait révélé par notre étude que le père est rarement reconnu par les parents comme la personne la plus stimulante en littératie familiale. Ceci ne décèle aucunement que celui-ci ne s'implique pas dans le développement de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. Plusieurs témoignages soutiennent que le père joue un rôle actif

dans le développement de la littératie de l'enfant à la maison, que le père ait participé ou non au programme de littératie familiale « Entre parents ». Ainsi, il y a lieu d'effacer le doute que son absence dans un programme de littératie familiale signifie que le père ne s'implique pas dans ce domaine. Rappelons que le rapport de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) ainsi que l'étude de Karther (2009) mettent en évidence que même si le père ne s'était pas joint au programme de littératie familiale mixte, la probabilité qu'il participait activement au développement de la littératie de l'enfant à la maison était très élevée.

Il est par ailleurs intéressant de constater que tous les pères reconnaissent que les activités parent-enfant en lien avec la littératie sont enrichissantes pour l'enfant. Toutefois, certains pères ne s'impliqueront pas à cause d'un manque de confiance en leurs compétences en littératie. Il a été évoqué que l'une des mères s'est exercée à encourager son conjoint à s'impliquer en littératie dans la maisonnée, en plus de valoriser ses stratégies mises en œuvre, ce qui a sûrement contribué à maximiser sa participation avec ses enfants avec plus de confiance. Cette constatation va dans le sens de celle de Brown *et al.* (2010) qui soulignent que la mère aide souvent le père à définir son rôle dans l'unité familiale. Pour aider les mères à guider leur conjoint, lors de l'élaboration des ateliers en littératie familiale, les animatrices pourraient mettre l'accent sur les bienfaits ou les retombées positives d'une participation active du père afin qu'il assume pleinement son rôle dans ce domaine.

5.2.3. Interactions parents-enfant en littératie

Il a été découvert que faire la lecture aux enfants est une pratique courante chez les parents de notre échantillon. C'est aussi ce qui a été mis en évidence par Duguay et Austin (2012), qui rapportent une étude qui a recueilli ses données auprès d'une population semblable aux participants de notre étude. Ce rapport signale que près de 80 % des parents affirment lire plus souvent des livres à leur enfant après avoir participé au programme de

littératie familiale « Entre parents ». Ce programme semble donc avoir une influence positive sur la pratique de la lecture d'histoires par les parents aux enfants. Selon l'étude de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009), 65 % des pères font de la lecture avec leurs enfants, soit un pourcentage différent de celui que nous constatons dans notre petit échantillon, puisque tous les pères (4/4) admettent s'impliquer en lecture avec les enfants. Comme il a été mentionné à la section 5.2.2, selon Hoffert *et al.* (2002), le père investi plus de temps avec ses enfants qu'auparavant, ce qui va dans le sens de notre constat, à savoir que tous les pères de notre échantillon interagissent en littératie avec leurs enfants.

Nos résultats indiquent que lorsque l'enfant devient autonome en lecture, le parent arrête ou diminue la fréquence des lectures pratiquées avec celui-ci. Stommen et Mates (2004) démontrent que l'amour pour la lecture se perd habituellement entre 9 et 11 ans. Dans une situation idéale, les parents devraient continuer à préconiser la lecture comme une activité importante et divertissante le plus longtemps possible, afin que l'enfant conserve cet amour pour la lecture. D'ailleurs, les parents pourraient prendre avantage de certaines occasions afin de faire des activités de lecture une activité sociale. Deux des quatre couples ont mentionné le fait que leur garçon aime lire en compagnie de quelqu'un. Un père a même évoqué son intérêt pour la lecture, mais seulement en situation de lecture d'histoires aux enfants; il n'aime pas faire de la lecture individuelle. Faris (2010a) décrit bien ce phénomène en mentionnant que l'humain est un être social, alors il n'est pas surprenant qu'un enfant ou même un adulte, aime s'adonner à la lecture dans un environnement social. La prise en compte de la dimension sociale de la lecture serait peut-être une piste à suivre afin de promouvoir la lecture chez les garçons ou les enfants qui démontrent de la difficulté en lecture.

À propos de l'identification des livres favoris de leurs enfants, nos résultats démontrent quelques différences entre le père et la mère. Ceci s'expliquerait probablement par le fait que les livres évoqués sont ceux que les parents aiment lire avec leur enfant. Comme le père et la mère peuvent avoir des intérêts différents, il est sans doute naturel de constater une différence dans l'identification des livres favoris des enfants. Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) soulignent que le père sera plus enclin à lire et à construire des

activités en littératie qui se rapprochent de ses propres intérêts avec un garçon, mais à construire des activités en littératie plus en lien avec l'intérêt de l'enfant pour une fille. Nos données ne permettent pas de soutenir ces affirmations, parce que dans certains cas, le père construit des activités qui s'harmonisent davantage aux intérêts de l'enfant pour le garçon alors qu'il construit parfois des activités qui découlent de ses propres intérêts avec sa fille. Nos résultats montrent que le père peut vivre des activités en lien avec ses propres intérêts avec ses enfants, nonobstant le sexe de l'enfant.

Cabrera *et al.* (2000) constatent que la structure familiale évolue et que le père moderne s'occupe plus de tâches familiales qui étaient strictement accomplies par la mère auparavant, soit une structure familiale qui se nomme « coparentalité ». Par contre, Hoffert *et al.* (2002) mentionnent que c'est encore la mère qui s'implique davantage dans des tâches reliées à l'éducation scolaire de l'enfant. Les pères interrogés dans notre étude semblent s'impliquer activement en littératie à la maison, particulièrement au regard de la lecture d'histoires à leurs enfants. Un père a même signalé qu'il s'implique davantage en littératie avec ses enfants pour briser un certain cycle de reproduction de comportements, car il attribue son intégration professionnelle tardive au fait que son père ne s'impliquait pas en littératie. Ainsi, certaines barrières sociales semblent se lever comme celle précisée par Paquette (2005), dans la perspective de créer une nouvelle norme sociétale où il est normal que le père ait sa place en littératie familiale.

Rappelons qu'un père ne s'implique pas autant qu'il le souhaiterait puisqu'il occupe un emploi où il travaille le soir. Cette information rejoint une conclusion du rapport de Brunet, Breton et Laberge (2009), soit qu'un des obstacles à la participation du père à un programme de littératie familiale serait l'horaire de travail.

5.2.4. Modèles offerts à l'enfant

Tous les parents de notre échantillon affirment agir comme de bons modèles pour leurs enfants en ce qui concerne la littératie. Dans nos résultats, aucun propos des parents

ne laisse sous-entendre qu'un parent adopte un comportement négatif auprès des enfants en ce qui a trait à la littératie. La différence la plus marquante entre les pères et les mères de notre échantillon est que les mères semblent considérer la lecture comme une activité divertissante pour elles-mêmes plus souvent que les pères, et par conséquent, les enfants ont plus d'occasions de voir leur mère pratiquer une activité en littératie. Selon les observations de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009), il n'y a aucune différence significative entre le père et la mère en ce qui a trait aux modèles offerts aux enfants en littératie. *A contrario*, dans nos résultats, on peut constater que la mère est plus souvent perçue comme le modèle dominant en littératie. Quant au père, même si l'enfant a moins d'occasion de voir son père s'adonner à une activité de lecture pour le plaisir, il adopte toujours un comportement positif en ce qui a trait à la littératie.

Du côté des activités d'écriture, peu de parents s'impliquent avec leur enfant. En fait, très peu de parents aiment écrire. Ceci explique peut-être ce pourquoi les parents s'impliquent moins avec les enfants dans ce type d'activité. Plusieurs raisons sont invoquées par les parents pour expliquer le peu d'interactions qu'ils ont avec leur enfant dans le domaine de l'écriture. On peut noter le manque de confiance en ses propres compétences, la venue de l'ordinateur qui rend l'écriture manuscrite obsolète et la conviction que la lecture est suffisante pour développer la compétence en écriture. Relativement à ce dernier élément, Strommen et Mates (2004) soutiennent aussi que les bonnes habitudes de lecture permettent de développer de bonnes compétences en littératie, dont l'écriture. Conséquemment, au cours de l'élaboration d'un programme de littératie familiale, mettre un accent sur la lecture va de soi, car celle-ci semble une activité appréciée par le parent et l'enfant en plus d'être considérée comme une activité à la base du développement de la littératie. Toutefois, les intervenants impliqués dans un programme de littératie familiale devraient également mettre l'accent sur des activités d'écriture qui pourraient être plaisantes pour l'enfant et le parent, même si les parents de notre étude sont reconnus pour ne pas aimer écrire. Par exemple, peut-être qu'une activité d'écriture collaborative père-enfant pourrait faire participer davantage les pères. Ainsi, les

intervenants d'un programme assureraient une diversité d'interactions parent-enfant dans le développement de la littératie.

Comparés aux mères, ce sont les pères qui semblent discuter davantage de leurs lectures avec les enfants. Comme le père s'intéresse plus à des types de lectures instructives et la mère à la lecture de romans qui se rapportent à un contexte adulte, les lectures effectuées par les pères sont probablement plus propices aux discussions avec l'enfant, même au transfert de connaissances. Brunet, Breton et Laberge (2009), Hoffert *et al.* (2002, ainsi qu'Ortiz et McCarty mentionnent que le père favorise un apprentissage plutôt associé au jeu, au loisir, à l'activité physique et au plaisir. Comme le père s'intéresse à des lectures dont les contenus se trouvent dans la vie quotidienne ou sont en lien avec son environnement ou ses loisirs, il n'est pas surprenant que le père discute davantage de ses lectures avec l'enfant.

5.2.5. Transformations dans la participation des parents en littératie familiale

Dans le rapport de Duguay et Austin (2012), les transformations des parents dans la façon de s'impliquer en littératie familiale étaient mesurées selon différentes dimensions semblables à celles utilisées dans notre propre étude. Ce rapport démontre qu'il y a eu une transformation dans la façon dont les parents s'impliquaient en littératie familiale, notamment parce que près de 80 % des parents qui ont participé répondent avoir augmenté la fréquence des lectures avec leur enfant. Cette dimension réfère à ce que nous identifions comme étant des interactions parents-enfants dans notre propre étude; cependant, le rapport ne fait pas la distinction entre les réponses des pères et des mères. Ce rapport démontre également que plus de 80 % des parents ont adopté de nouvelles façons d'être et d'agir avec leur enfant, soit un élément que nous associons aux modèles offerts à l'enfant dans notre étude.

Nos résultats démontrent que le programme a généré quelques transformations chez les pères. Rappelons qu'un père mentionne mieux communiquer avec ses enfants en ce qui

a trait à la littératie. Un autre père mentionne mieux reconnaître comment interagir avec sa fille selon son style d'apprentissage. Le fait le plus marquant dans nos résultats provient du partage des informations entre le parent qui participait au programme et celui qui ne participait pas, de même que pour le couple où les deux parents participaient. En fait, nous avons constaté que si la conjointe participait aux ateliers, elle allait partager l'information acquise avec son conjoint dès son retour à la maison, ce qui peut favoriser l'instauration de bonnes pratiques en littératie familiale à la maison. La situation a été semblable pour le père qui participait sans sa conjointe. En d'autres mots, le conjoint qui n'avait pas participé à l'atelier recevait habituellement un petit compte rendu de la part de l'autre conjoint. Ces discussions pouvaient parfois confirmer que le couple adoptait de bonnes stratégies en littératie avec leurs enfants, d'autres discussions leur permettaient de se réajuster. Ainsi, les parents forment une meilleure équipe puisqu'ils sont sur la même longueur d'onde en ce qui a trait à l'accompagnement de l'enfant en littératie. Autrement-dit, lorsque le père et la mère s'impliquent conjointement, cela semble plus favorable au développement de la littératie de l'enfant. Toutefois, un père qui avait participé sans sa conjointe soutient qu'une participation des deux parents serait favorable afin de faciliter l'instauration de nouvelles pratiques en littératie familiale à la maison. Certains auteurs, comme Strommen et Mates (2004), avancent un constat en lien avec les propos de ce père puisque ceux-ci mettent l'accent sur l'importance d'avoir de bonnes stratégies de lecture au sein de la famille (des deux parents bien sûr, mais aussi des enfants).

Aram (2010) mentionne justement que dans un contexte idéal, pour améliorer les interactions et le développement de la littératie de l'enfant, les parents seraient encouragés à partager leurs idées et leurs connaissances en ce qui concerne la littératie. Ce qui est marquant dans nos résultats, c'est que ces échanges se sont produits chez tous les parents, autant chez le couple où les deux parents participaient au programme de littératie familiale mixte que chez les couples où il n'y avait qu'un seul parent qui participait à ce programme. Avec ces nouvelles informations, les animatrices pourraient prendre en considération la volonté des parents de partager les connaissances acquises dans les ateliers du programme « Entre parents » pour l'élaboration de leurs ateliers. Brunet, Breton et Laberge (2009)

proposent de prévoir des activités que les autres membres de la famille peuvent refaire à la maison pour encourager le transfert de connaissances. Dans cette perspective, une des animatrices du programme « Entre parents » a proposé que soit fournie aux parents non participants une copie de test supplémentaire qui permet de reconnaître les styles d'apprentissage pour qu'il le remplisse à la maison. Ce type de documentation fourni par l'animatrice pourrait enrichir les discussions à la maison, ce qui faciliterait le transfert de connaissances entre les deux parents.

La présence d'une volonté chez les parents d'échanger entre eux l'information au sujet des activités de ce programme, et cela, sans égard à une participation directe ou indirecte du parent, constitue un constat très instructif de la présente étude.

5.3. LE PROGRAMME DE LITTÉRATIE FAMILIALE : INSTRUMENT D'ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL CHEZ CERTAINS PÈRES

Dans le chapitre précédent, nous avons évoqué la situation d'un père qui est retourné aux études afin de parfaire ses compétences. Sa démarche a semblée influencée par sa participation dans le programme « Entre parents ». Ainsi, ce constat porte à croire que le parent qui participe à un programme de littératie familiale peut avoir la propension, par la suite, à s'inscrire à un cours spécialisé qui mène à un emploi; ainsi, les programmes de littératie familiale peuvent contribuer à améliorer le statut socioéconomique des personnes, ce qui est fort intéressant. C'est aussi ce que l'étude de Terry (2007) révèle, c'est-à-dire que la famille joue un rôle important dans la motivation d'un adulte à poursuivre ses études. Ces derniers faits cadrent également avec la recherche de Karther (2002), qui mentionne qu'un programme de littératie familiale a suscité l'intérêt de deux pères à retourner aux études. À cet égard, le coordonnateur du programme « Entre parents » mentionne que les parents qui participent au programme « Entre parents » acquièrent souvent un sentiment d'*empowerment*, de prise en main personnelle, d'une prise de conscience de leur pouvoir et de leur capacité d'agir afin de transformer leur propre sort. Ce sentiment les incite à poser

des gestes qui leur permettent d'aller plus loin au sein de leur milieu de travail, voire à changer de travail pour un autre mieux rémunéré, ou même à faire un retour aux études.

5.4. DÉFINITION D'UN PÈRE IMPLIQUÉ EN LITTÉRATIE FAMILIALE

Un objectif de notre recherche était d'établir la relation entre la participation ou la non-participation du père aux programmes de littératie familiale et la perception de la mère quant au rôle du père face à la littératie familiale. Selon nos résultats, il n'y a aucune raison de croire que la perception du rôle que la mère attribue au père influence sa participation dans un programme de littératie familiale. Cette conclusion est présentée avec réserve puisqu'il a été impossible, compte tenu du fait que la collecte des données a été effectuée à la suite de la participation des parents au programme, de faire une vérification de la perception du terme *père impliqué en littératie familiale* de la mère avant sa participation au programme de littératie familiale « Entre parents ». Il est possible que la perception des mères ait été modifiée par leur participation au programme; les seules données issues des entretiens ne permettent toutefois pas l'émergence de ce constat. Cependant, certains propos des pères et des mères se rejoignent, notamment en ce qui a trait à l'encouragement des enfants, à la nécessité de les accompagner et à celle de leur consacrer du temps par rapport à la littératie. Nos résultats démontrent des éléments de connaissance semblables à ceux d'autres auteurs, par exemple quand les mères soutiennent que les pères agissent envers leurs enfants de manière plus ludique qu'elles-mêmes; elles reconnaissent que c'est davantage dans la nature de l'homme d'apprendre aux enfants par l'entremise du jeu (Hofferth et *al.*, 2002) et de l'exploration (Brunet, Breton et Laberge, 2009). Nos résultats s'apparentent également aux constats d'autres auteurs tels qu'Ortiz et McCarty (1997), si on pense au phénomène que les pères se servent de leurs intérêts ou de leurs loisirs comme outils d'apprentissage. Par contre, nos résultats ne rejoignent pas les propos de Brunet, Breton et Laberge (2009) qui mentionne que les hommes utilisent leur environnement comme outils d'apprentissage. En ce qui a trait aux mères, nos résultats sont semblables à ceux émis dans le rapport de Brunet, Breton et Laberge (2009), à savoir qu'elles utilisent

davantage ce qui est prescrit par l'école, comme aider l'enfant dans ses devoirs scolaires à domicile.

À la lumière des constats exposés *supra*, la participation du père en littératie peut être synthétisée de la façon suivante : un père impliqué en littératie avec ses enfants donne de son temps pour pratiquer des activités de littératie avec eux et les encourage dans leur cheminement. Le père sort du cadre formel de l'apprentissage et agit de façon plus ludique. Allen et Daly (2007) mentionnent à plusieurs reprises dans leurs recherches que l'enfant s'adapte plus facilement à différentes situations lorsque le père est activement engagé dans la vie de l'enfant. Ces auteurs mentionnent également que l'enfant sera mieux encadré s'il vit avec ses deux parents. Selon ces derniers constats, il est possible de croire qu'il est important pour l'enfant qu'il y ait une distinction entre la façon dont le père et la mère s'impliquent, de manière à favoriser le développement de la capacité adaptative de l'enfant. À titre d'exemple, au cours de son cheminement scolaire, l'enfant est exposé à un nouvel enseignant chaque année et le style d'enseignement de chacun peut différer de celui des autres. Le rôle du père peut être de guider l'enfant, soit d'entreprendre des activités en littératie avec celui-ci, ou encore de l'accompagner, soit de soutenir le cheminement tracé par la mère. En fait, la mère peut jouer un rôle important dans la façon dont le père s'implique. Comme Brown et *al.* (2010) le mentionnent, la mère agit souvent comme guide envers le père afin de définir sa façon de s'impliquer. Cependant, il faut garder en tête le constat de Townsend (2002), c'est-à-dire que la définition d'un père impliqué, ou d'un bon père, varie d'une culture à l'autre, ce qui pourrait être semblable pour l'expression *père impliqué en littératie familiale*.

5.5. RAISON DE S'IMPLIQUER

On a vu que l'un des pères s'implique plus avec son garçon en lecture qu'avec sa fille parce que celle-ci s'y intéresse moins. Ce dernier constat rejoint une des raisons évoquées par Palkovitz (2002), soit que les caractéristiques de l'enfant peuvent affecter le niveau

d'implication du père. L'intérêt de l'enfant pour la lecture pourrait être une variable susceptible de modifier le niveau d'implication du père avec l'enfant. Clawley et Goldman (2004) font mention d'un facteur semblable, soit le fait de réagir à l'intérêt de l'enfant. Ces derniers auteurs notent deux raisons principales qui motivent des pères à faire des activités de lecture avec leur enfant. La première raison est de mieux les préparer pour l'école, et la deuxième raison est de développer avec l'enfant une relation plus intime. La première raison rejoint de près une des raisons évoquée par les pères de notre échantillon, soit que leur engagement en littératie consiste à assurer la réussite de leur enfant dans la vie en général, ce qui comprend l'école. Quant à Palkovitz (2002), il ajoute pour sa part d'autres variables qui pourraient modifier le niveau d'implication du père en littératie, comme les caractéristiques sociodémographiques du père, les caractéristiques personnelles du père, les facteurs compétitifs reliés au travail ou encore la relation avec la mère. Certains résultats de notre corpus sont en lien avec deux de ces variables, la première étant le statut de la relation avec la mère, la deuxième, les caractéristiques personnelles du père. D'une part, tous les pères de notre échantillon vivent sous le même toit que leur conjointe. D'autre part, tous les pères de notre échantillon croient qu'il est important de développer de fortes compétences en littératie avec ses enfants. Ceci pourrait expliquer pourquoi, dans notre groupe de participants, les pères s'impliquaient tous dans le développement de la littératie de leur enfant.

Le rapport Duguay et Austin (2012), nous éclaire sur les raisons mentionnées par les parents pour participer au programme « Entre parents », soit d'aider son enfant à apprendre, d'acquérir de nouveaux outils pour aider son enfant, d'acquérir de nouveaux outils pour s'aider soi-même comme parent et d'être dans un milieu d'apprentissage qui encourage les échanges et la socialisation. Ces résultats ne mettent cependant pas en évidence les raisons évoquées spécifiquement par les pères pour les comparer à celles évoquées spécifiquement par les mères. Dans notre étude, des raisons semblables sont mentionnées par les mères et les pères. Les pères participants de notre échantillon aimaient les échanges entre parents et voulaient apprendre à mieux accompagner leurs enfants en littératie. Un des pères avance même qu'il ne voulait pas répéter les gestes, ou plutôt l'absence de son propre père en

littératie, afin d'assurer un bon avenir pour ses enfants. Cette participation venait de leur propre initiative. Quant à la non-participation des pères au programme, ceux-ci en attribuent la cause à un intérêt plus marqué chez la mère en littératie, ce qui laisse à penser que les programmes de littératie familiale constituent un environnement convenant davantage aux femmes et à leurs intérêts, en plus du fait que les pères sont moins souvent au domicile parce que leur emploi l'exige. Brunet, Breton et Laberge (2009) ajoutent comme motifs de non-participation la faible scolarité, les barrières linguistiques, le faible niveau de littératie et une certaine résistance à demander de l'aide ou simplement d'en recevoir. Paquette (2005) révèle, en sus, que la mère peut agir comme la gardienne du fort lorsque vient le temps de s'occuper de la littératie de ses enfants, ce qui n'a pas été remarqué dans nos résultats puisque les mères mentionnent être ouvertes à partager avec leur conjoint les responsabilités liées aux activités de littératie. En d'autres mots, aucune mère ne mentionne vouloir prendre le contrôle total dans la façon dont le père s'engage dans diverses activités de littératie avec son enfant.

5.6. LE RÔLE DE LA MÈRE DANS LA PARTICIPATION DU PÈRE EN LITTÉRATIE FAMILIALE

À la lumière de nos résultats, il est possible d'avancer que les programmes de littératie familiale mixtes devraient mettre l'accent sur les différences complémentaires entre le père et la mère quant au rôle qu'ils doivent jouer auprès de leur enfant, c'est-à-dire l'importance d'exposer l'enfant à différents types d'accompagnement afin de maximiser leur apprentissage et de renforcer leur seuil d'adaptation au changement. Ainsi, le père pourrait faire partie d'une équation gagnante pour le développement de la littératie de l'enfant. Mettre un accent sur les bienfaits de l'implication des deux parents dans un programme de littératie familiale mixte pourrait encourager les mères à adopter un comportement valorisant auprès des pères qui s'impliquent peu, pour que ceux-ci s'impliquent davantage. En fait, relativement aux figures stimulantes en littératie pour l'enfant au sein des familles, un certain stéréotype semble encore très présent, car les parents dans notre étude évoquent plus souvent une figure féminine comme la mère, la

grand-mère ou l'enseignante de l'enfant. On peut supposer qu'avec l'avènement de nouvelles structures familiales, que Cabrera *et al.* (2000) nomment, entre autres, la coparentalité, la responsabilité de la littératie en famille qui appartient plus à la mère s'effacera possiblement petit à petit. Dans la même ligne de pensée, Hoffert *et al.* (2002) indiquent que le père investit de plus en plus de temps avec ses enfants dans quatre catégories d'activités, soit le jeu et l'amitié, les soins de base, les responsabilités ménagères et l'éducation. De ces quatre catégories, ces derniers auteurs avancent que c'est en éducation que le père investit le moins de temps. Il a été constaté toutefois que plusieurs pères de notre échantillon avaient à cœur l'éducation scolaire de leur enfant. Puisque les responsabilités parentales sont en constante évolution, il est logique de penser que dans un futur rapproché, le père s'impliquera autant que la mère avec ses enfants en ce qui concerne l'éducation.

Le rôle du père tel que perçu par la mère ne semble pas influencer le choix du père à participer au programme de littératie familiale « Entre parents ». Il semble tout de même que la mère a un rôle important à jouer pour qu'il assume sa juste part. En fait, la participation du père à ce programme n'est parfois même pas considérée. Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce phénomène, comme le fait que ce soit les mères qui « gardent le fort » (Paquette, 2005), soit un comportement adopté par la mère qui peut freiner la participation du père en littératie familiale. Cette situation n'a pas été explicitement constatée à travers nos données. Un autre facteur, souligné par Riggs (2005), peut nous aider à comprendre l'attachement au parcours scolaire de l'enfant, soit que les attentes de la société envers la mère sont plus sévères que celles attribuées aux pères à cet égard. À titre d'exemple, lorsque la mère doit s'absenter et que le père assume toutes les responsabilités familiales, les attentes sociétales sont moins élevées. C'est même d'emblée que les standards sont diminués. En effet, Paquette (2005) mentionne que les pères sont perçus comme étant moins compétents que les mères à s'occuper de leur enfant.

5.7. LIMITES DE LA RECHERCHE

Les résultats de cette étude sont issus en grande partie de l'utilisation d'une seule technique de collecte de données, soit l'entretien, faisant suite à la participation au programme. Ainsi, les transformations mises en évidence dans la façon dont les pères s'impliquent en littératie familiale le sont seulement sur la base des propos recueillis auprès des parents par le biais des entretiens. Il est tout de même intéressant d'avoir concilié les données obtenues par les pères et celles des mères, car l'étude de Tamis-Lemonda et Cabrera (2002) et celle de Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) indiquent que les pères sont rarement considérés dans les collectes de données. De plus, ces derniers auteurs suggèrent d'utiliser les enfants lors de la collecte de donnée, ce qui n'a pas été fait dans notre étude. Dans l'exercice de ce mémoire, le chercheur jugeait qu'il était suffisant d'utiliser le père et la mère de quatre couples en plus de trois intervenants du programme « Entre parents » pour la collecte de données.

Par ailleurs, notre corpus de résultats a été élaboré à partir de témoignages d'un très petit nombre de sujet. Un plus grand nombre de pères dans notre échantillon aurait peut-être révélé d'autres constats. À titre d'exemple, Arama (1997, dans Paquette, 2005) décrit différents types de rôles que peut assumer le père, dont le « père responsable ». Ce rôle est attribué à un père qui s'occupe, entre autres, des achats de fournitures scolaires, un rôle qui se retrouvait dans la rubrique *occasions en littératie offert aux enfants*. Dans notre corpus de témoignages, ce type n'a pas été décelé. Dans le cadre de ce mémoire, le chercheur a eu la précaution, le souci de faire ressortir les éléments révélateurs évoqués par un groupe très restreint de parents, de bien représenter leurs témoignages. Telle en est la limite et de ce fait, les résultats révélés ne sont guère généralisables à tous les parents. Par contre, il est important de rappeler que la généralisation n'est pas l'objectif d'une étude de cas.

Il faut noter aussi que lors du recrutement de volontaires pour participer au programme, les mères qui avaient été approchées pour cette étude, qui jugeaient le père comme étant un acteur moins présent que la mère dans le développement de la littératie de l'enfant, avaient toutes refusé de participer à notre recherche. Interroger ce type de couple

dans notre échantillon aurait sûrement révélé des éléments de compréhension relatifs au fait que certains pères ne s'impliquent pas actuellement dans le développement des compétences en littératie de leur enfant. Morgan, Nutbrown et Hannon (2009) quantifiaient ce type de famille à 7 % sur un échantillon de 71 familles, ce qui signifie qu'une faible proportion de pères ne s'impliquait pas en littératie avec l'enfant dans leur étude.

Une autre limite de cette recherche a trait au fait qu'il n'y a pas eu de collecte de données chez les parents avant leur participation au programme de littératie « Entre parents ». Le programme « Entre parents » est maintenant discontinué. Ce programme était un projet pilote avec un financement de 3 ans. Au moment des entretiens, le programme était terminé. Une période allant jusqu'à 8 mois s'était écoulée entre la fin du programme et l'entretien avec les parents; ainsi, certains éléments du passé peuvent avoir été difficiles pour les parents à faire revenir à leur esprit. Rappelons qu'un des pères mentionne que le programme ne lui a pas appris comment améliorer la façon dont il accompagne son fils en lecture, mais lui a appris quelque peu comment agir en communication orale. En contrepartie, sa conjointe remarque des transformations dans la façon de reconnaître les styles d'apprentissage de ses enfants. Quant au père, il mentionne que le programme ne l'a pas grandement influencé dans sa façon de s'impliquer en littératie familiale, en partie puisqu'il considère que son fils était déjà compétent en littératie. Quand il pense à sa fille, il constate que le programme lui a fourni des informations très importantes afin de bien reconnaître les obstacles qu'elle rencontrait. Ce type de résultats met en évidence qu'une collecte de données à la fois avant et après la participation des parents à ce programme de littératie familiale aurait été utile pour fournir des informations permettant de mieux saisir les transformations dans les pratiques parentales en littératie familiale pouvant être reliées au programme « Entre parents ».

CONCLUSION

Les résultats de notre étude fournissent plusieurs indices pour conclure que le programme de littératie familiale mixte « Entre parents » est un facteur de changement positif pour le père, de même que pour la mère, quant au développement de la lecture et de l'écriture chez l'enfant. Plus spécifiquement, nos résultats permettent de répondre à une des questions de notre recherche : de quelle façon le programme « Entre parents » aide-t-il la façon dont les pères pratiquent la littératie familiale à la maison? En effet, que le père ait participé au programme ou non, il était commun, voire d'emblée, que les parents échangent quant aux informations reçues aux ateliers du programme « Entre parents » afin d'orienter la meilleure façon de s'impliquer avec leurs enfants dans le domaine de la littératie. Ce constat est semblable dans le cas où c'est seulement le père qui avait participé, non la mère, au programme de littératie familiale. Quoique le programme « Entre parents » influence positivement le parent qui ne participait pas au programme dans la façon de pratiquer la littératie familiale à la maison, les parents soutiennent qu'il serait préférable d'avoir une participation conjointe des deux parents dans ce programme puisque l'instauration de nouvelles pratiques dans ce domaine serait davantage possible. Cette participation conjointe est avant tout bénéfique pour l'enfant.

Les résultats de notre étude ont permis de faire une synthèse du terme *père impliqué en littératie familiale*, soit une définition qui, selon Palkovitz (2002) ainsi que Brown *et al.* (2010), est de nos jours implicite pour les pères. En recueillant les propos des pères et des mères qui ont participé à notre étude, la définition de ce terme est : un père impliqué en littératie avec ses enfants donne de son temps pour faire des activités avec eux en littératie et les encourage dans leur cheminement. Le père sort du cadre formel de l'apprentissage et agit de façon plus ludique. Les propos des pères et des mères dans cette définition étaient soit semblables, soit complémentaires. Lorsque les parents de notre échantillon comparent

leur perception au rôle d'une *mère impliquée en littératie familiale* avec celle du père, certains évoquent que l'implication devrait être semblable ou équitable, sans soutenir que les rôles devraient être pareils. D'autres soutiennent que les rôles devraient être pareils. Cette conclusion va dans le même sens que ce que Cabrera, Tamis-LeMonda, Bradley, Hoffert et Lamb prévoyaient en 2000, soit qu'il est probable qu'à l'avenir le père s'impliquera autant que la mère dans les tâches familiales, ce qui peut comprendre la littératie familiale.

Au départ, le chercheur tentait de répondre à la question suivante : la définition du rôle du père en littératie familiale, perçue par la mère, influence-t-elle la participation des pères dans ce domaine? Selon l'analyse des données, il ne semble pas y avoir de lien entre ces deux éléments. Par contre, de nos résultats émerge qu'il semble y avoir un lien étroit entre une mère qui adopte un comportement positif par rapport à la participation du père en littératie familiale et la participation du père dans ce domaine avec ces enfants.

Il a été intéressant de constater que certains parents ayant participé à ce programme de littératie familiale retournent ensuite aux études afin de parfaire leurs compétences en littératie. Ce retour avait comme objectif d'obtenir un meilleur emploi. Constater que la participation au programme semble avoir incité certains parents à retourner aux études démontre que l'approche utilisée dans ce programme permettait aux participants de développer, d'une part, une motivation pour se perfectionner au regard de l'accompagnement des enfants, d'autres part, pour s'aider eux-mêmes. Comme le MEPTF (2009) l'a mentionné, une société pleinement alphabétisée est bénéfique sur plusieurs plans, soit de l'économie, de l'éducation, de la société et de la santé.

Les connaissances issues de la présente étude peuvent offrir diverses retombées. *Primo*, comme il est plus commun que la mère s'engage dans un programme de littératie familiale sans le père, les animatrices devraient prendre en considération la volonté des deux parents de s'impliquer au domicile avec leur enfant. Ainsi, la préparation de matériel lors des rencontres apporté par les mères à la maison pour que les pères réalisent les activités avec leur enfant, pourrait favoriser le transfert de connaissances en plus de favoriser la venue de nouvelles pratiques gagnantes dans le développement de la littératie

de l'enfant. De plus, impliquer davantage les pères de cette façon pourrait les inciter à participer directement aux ateliers avec leur conjointe, ce qui serait préférable comme il l'a été évoqué *supra*.

Secundo, le programme « Entre parents » proposait des conditions qui facilitaient l'implication des pères, comme utiliser l'approche des communautés d'apprentissage qui, selon Faris (2010), est une approche inclusive. Par contre, lors de l'analyse des données, en comparant les conditions du programme avec le tableau *Inventaire de pratiques exemplaires dans les programmes de littératie familiale* (annexe IV), quelques lacunes vis-à-vis certaines conditions qui faciliteraient l'implication des pères ont été relevées. Il a été mis en évidence dans nos résultats que les intervenants considèrent parfois les pères de la même façon que les mères, ce qui pourrait expliquer ces lacunes. En vue d'adapter un programme de littératie familiale mixte pour les pères, ce tableau (annexe IV) rédigé par Brunet, Breton et Laberge (2009), serait une ressource très bénéfique pour les futurs concepteurs de ce type de programme.

Tertio, comme il l'a été évoqué *supra*, Palkovitz (2002) ainsi que Brown *et al.* (2010) mentionnent que la définition d'un *père impliqué en littératie familiale* était encore implicite pour certains pères. Brown *et al.* (2010) ajoutent que c'est souvent la mère qui guidera le père dans sa façon d'assumer ce rôle. Dans notre échantillon, les mères sont toutes d'accord qu'à la base, le père devrait consacrer de son temps pour faire des activités de littératie avec son enfant. Ainsi, il serait judicieux pour les futurs intervenants de programmes de littératie familiale mixte de réserver un atelier pour exposer différentes façons dont les pères pourraient investir du temps avec leur enfant en littératie. Le tableau 7 (annexe IV) peut fournir des idées à cet effet. Pour certaines mères, réaliser qu'il existe parfois des différences entre la façon dont les pères s'impliquent et celle des mères, pourrait encourager les mères à donner la juste place aux pères dans la façon dont ils pratiquent différentes activités en littératie avec leurs enfants. De plus, éveiller la conscience des mères au fait qu'il existe un lien entre la façon dont elles se comportent en matière de littératie familiale envers les pères et le niveau d'implication de ceux-ci, pourrait permettre

de favoriser un environnement où les pères se sentiraient plus confortables de s'impliquer activement avec leurs enfants, et de leur propre façon.

Qui plus est, comme il l'a été mis en évidence dans nos résultats, il serait préférable que les deux parents participent au programme de littératie familiale mixte. Strommen et Mates (2004) de même que Aram (2010) avancent des constats qui vont dans la même direction que ceux qui émergent de nos résultats, soit qu'un environnement familial où les deux parents communiquent ensemble pour orienter la façon de s'impliquer positivement en littératie est bénéfique pour le développement de la littératie de l'enfant. Des auteurs comme Breton, Puentes-Neuman et Paquette (2009) considèrent que le recrutement est un élément crucial pour rejoindre les pères. Ainsi, comme l'ont démontré nos résultats, relatifs au recrutement des pères dans les programmes de littératie familiale mixtes, afin d'augmenter les chances d'avoir la participation des deux parents, il semble incontournable d'offrir un service de garde sur place. Duguay et Austin (2012) mentionnent également que le service de garde sur place était un élément très important pour faciliter la participation des deux parents. De plus, comme ces programmes attirent plus souvent les mères, le type de recrutement qui semble le plus adéquat est d'utiliser les mères déjà convaincues des bienfaits du programme pour recruter leur conjoint dans le but de favoriser une participation du couple. Pour faciliter cette tâche de recrutement, les intervenants du programme pourraient faire la promotion des retombées positives d'une participation saine et active du père (annexe I et annexe II) en littératie familiale dès les premiers ateliers du programme, ce qui pourrait agir positivement dans le comportement de la mère vis-à-vis l'implication du père. Quant à Tamis-LeMonda et Cabrera (2002), elles mentionnent qu'il serait plus bénéfique de sensibiliser le père dès la naissance de l'enfant en ce qui a trait aux retombées positives de son implication en littératie familiale. Ainsi, les intervenants des services de la santé pourraient agir comme partenaires intéressants à un moment près de la naissance de l'enfant afin de sensibiliser les pères quant au potentiel de leur rôle auprès de l'enfant dans le développement de la lecture et de l'écriture. Ces interventions ou dispositifs pourraient accroître la participation des pères dans des programmes de littératie familiale. Avoir de plus en plus d'hommes dans ce type de programme rendrait l'atmosphère plus attrayante pour ceux-ci, et permettrait de créer un certain équilibre dans

la proportion hommes-femmes. Une occasion de recrutement fort intéressante a été soulignée dans nos résultats. Les animatrices du programme de littératie familiale « Entre parents » proposaient des activités familiales où il était habituel que toute la famille y participe, incluant le père et parfois la famille élargie. Ces rencontres seraient sûrement une occasion à ne pas rater afin d'encourager la participation des pères au programme.

Aussi, nos résultats, tout comme les résultats de Strommen et Mates (2004), montrent que plus l'enfant vieillit, plus le parent réduit la fréquence de lectures avec celui-ci. Puisque l'encadrement familial peut jouer un rôle sur les bonnes habitudes de lecture de l'enfant (Strommen et Mates, 2004), il serait approprié que les parents poursuivent les activités de lecture le plus longtemps possible avec l'enfant. En fait, ces auteurs avancent que les enfants qui aiment la lecture vivent dans un environnement familial stimulant en littératie.

Enfin, la participation de la clientèle cible du programme « Entre parents », soit des personnes avec un faible niveau de littératie, était plutôt pauvre. Les intervenants qui souhaitent attirer davantage cette clientèle, et notamment des pères au sein de celle-ci, se doivent d'avoir une approche très flexible, voire personnalisée. Certains intervenants du programme étudié ont proposé de pratiquer une discrimination positive pour former des groupes qui comportent des statuts socioéconomiques différents, des groupes hétérogènes, plutôt que des groupes comportant seulement des individus possédant un faible niveau de littératie. Une autre intervenante a proposé de former des groupes plus homogènes, soit de former des groupes ayant un statut socioéconomique semblable puisque la clientèle cible ne semble pas bien s'intégrer dans un groupe dit hétérogène. Ainsi, pour intégrer la clientèle cible dans ce programme de littératie familiale, voire dans d'autres programmes semblables, il serait important que les intervenants fassent une réflexion en profondeur sur les stratégies à déployer pour faciliter l'intégration de cette clientèle.

Les conclusions de notre étude ouvrent sur certaines pistes pour poursuivre le développement des connaissances en ce qui a trait aux contributions des pères en littératie familiale. Comme l'échantillon de notre étude ne comprenait que deux couples dans lesquels les pères n'avaient pas participé au programme, il serait intéressant que d'autres études se penchent sur le même objet d'étude auprès d'une plus grande population de pères

qui ne participent pas à un programme de littératie familiale. De plus, veiller à constituer un échantillon offrant une plus grande diversité de types de structures familiales, comme des parents monoparentaux, des familles où le père doit travailler à l'extérieur, des familles où le père occupe un emploi saisonnier, etc., pourrait permettre de produire d'autres données intéressantes et des résultats plus complets. Ces connaissances permettraient, entre autres, de concevoir de nouveaux dispositifs qui aideraient à accroître la participation des pères en littératie avec leur enfant.

De nos résultats est ressortie une piste où il semble y avoir un lien étroit entre une mère qui adopte un comportement positif par rapport à la participation du père en littératie familiale et la participation du père dans ce domaine avec ses enfants. Une étude qui se pencherait sur ces deux variables permettrait éventuellement de vérifier s'il existe une relation significative entre celles-ci, voire s'il existe un rapport de cause à effet, ce qui pourrait permettre de confirmer ou d'infirmer que le comportement de la mère joue un rôle dans l'implication du père en littératie familiale.

Notre collecte de données au sujet de l'implication des pères en littératie familiale comprenait des propos émis par des pères et des mères. Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) suggèrent que lorsqu'on s'interroge sur la façon dont les pères s'impliquent, il est préférable d'aller à la rencontre de ceux-ci afin qu'ils témoignent eux-mêmes de leur réalité. Dans le cadre de notre étude, utiliser les deux parents s'est révélé intéressant puisque nous avons été en mesure de dévoiler des informations distinctes des unes et des autres. Néanmoins, utiliser la mère dans ce type de collecte de données s'avère un bon choix afin de comparer les constats issus des données suscitées, puisque le père peut parfois avoir tendance à sous-estimer ses bons coups dans l'accompagnement de l'enfant en littératie. Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) suggèrent même d'interroger l'enfant lors de la collecte de données lorsqu'on s'interroge sur l'implication du père. En fait, comme on s'intéresse souvent à l'accompagnement de l'enfant en littératie à la maison et qu'il est démontré que la famille élargie peut jouer un rôle actif, tel que mis en évidence dans nos résultats, interroger les membres de la famille élargie pourrait permettre de révéler des informations intéressantes.

ANNEXES

ANNEXE I

Tableau 4 : Inventaire des retombées positives de l'implication des pères dans la vie de leur enfant, ce qui peut comprendre la littérature familiale, selon Hernandez et Brandon (2002), Tamis-LeMonda et Cabrera (2002) et Paquette (2005)

Les enfants dont le père s'implique influence positivement l'enfant dans le domaine:

Du développement cognitif,
Des compétences sociales,
De la performance académique, et
Du parcours professionnel.

Les enfants dont le père s'implique agit comme facteur de protection contre:

La délinquance,
Les problèmes psychologiques, et
Le crime.

ANNEXE II

Tableau 5 : Inventaire des retombées positives de l'implication des pères dans la vie de leur enfant, ce qui peut comprendre la littératie familiale, selon Allen et Daly (2007, citées dans Brunet, Breton et Laberge, 2009)

Les enfants dont le père s'implique:

Réussissent généralement mieux à l'école,
Aiment l'école,
Ont une attitude positive envers l'école,
Participent à des activités parascolaires,
Ont tendance à apprendre davantage,
Ont tendance à avoir de meilleures notes, notamment en lecture lors des tests de connaissances,
Sont plus aptes à terminer leurs études secondaires,
Ont un quotient intellectuel plus élevé,
Atteignent un degré de scolarité plus élevé, et
Vivent dans un foyer stimulant sur le plan cognitif.

Les garçons dont le père s'implique:

Sont motivés à travailler plus fort, et
Valorisent l'éducation.

Les enfants dont le père s'implique ont moins de chances:

De redoubler,
De manquer l'école,
D'être suspendus ou renvoyés de l'école, et
D'avoir des problèmes de comportement à l'école.

Les enfants de mères célibataires qui conservent un contact avec leur père:

Fonctionnent mieux sur les plans socioémotif et scolaire.

À l'âge adulte, si le père c'est impliqué avec ses enfants, ils sont plus aptes à:

Atteindre des niveaux supérieurs de réussite financière,
Atteindre des niveaux supérieurs de réussite scolaire,
Connaître du succès dans leur carrière,
Faire preuve de compétence dans leur métier ou leur profession, et
Être équilibrés sur le plan psychologique.

Lors que le père est impliqué, il agit comme facteur de protection pour prévenir:

Un comportement délinquant ou violent,
La toxicomanie,
Le vol, et
L'absentéisme.

ANNEXE III

Tableau 6 : Liste de critères de qualités pour un programme de littératie familiale
(Dionne-Coster, 2007, p. 32)

Est-ce que le programme :	OUI	NON
Est structuré?		
Comporte des objectifs d'apprentissage clairs, souples et bien décrits?		
Comprend un manuel d'accompagnement utile pour les intervenants?		
A été modifié pour répondre aux besoins particuliers des différentes clientèles?		
Est cohérent, c'est-à-dire qu'il ne comprend pas de contradiction entre les objectifs et le type de population visée et entre les objectifs visés et les activités suggérées?		
Inclut préféablement une composante « enfant »?		
Aide les participants à développer leurs pratiques reliées à l'écrit et à en prendre conscience?		
Développe la compétence à utiliser l'écrit en français?		
Valorise la lecture au foyer avec les enfants?		
Incite les participants à parler en français?		
Comprend une trousse éducative à apporter à la maison?		

Comprend les quatre composantes suivantes : l'éducation des adultes, le rôle du parent, la petite enfance, le temps que les parents consacrent à leurs enfants?		
Inclut une quantité d'heures de travail suffisante et une durée assez longue pour favoriser des changements positifs au sein des familles?		
Suit les principes de l'andragogie?		
Se fonde sur le quotidien, les besoins, les préoccupations, les intérêts et les forces des familles?		
A un caractère intergénérationnel, prend en considération tous les membres de la famille?		
Aide les familles à relever le défi du maintien et de l'intégration de la langue, de la culture et de l'identité françaises au sein du foyer?		
Comprend des activités qui développent les aspects suivants : l'estime de soi, le sens d'appartenance à la francophonie, l'émergence de l'écrit, les quatre savoirs en francophonie, les littératies multiples, le regard critique?		
Repose sur une planification souple, dans une relation d'égalité entre l'intervenant et le participant?		

ANNEXE IV

Tableau 7 : Inventaire de pratiques exemplaires dans les programmes de littératie familiale
(Brunet, Breton et Laberge, 2009, p. 93)

Choix d'un modèle de programme	<ul style="list-style-type: none"> • Choisissez un des modèles de programme recommandés par la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA). • Tenez compte, dans votre prise de décision, des résultats de l'analyse des besoins des pères que vous aurez faite au préalable.
Cibles	<ul style="list-style-type: none"> • Tout programme doit avant tout assurer la participation du père. • La mère peut aussi être impliquée directement, si le programme de type « universel » s'adresse autant aux pères qu'aux mères. • Ciblez, chez les enfants, les groupes d'âge suivants : <ul style="list-style-type: none"> ○ préscolaire : de 3 à 5 ans; ○ scolaire : de 6 à 8 ans. • Évitez, dans la mesure du possible, d'accepter dans le programme des enfants qui ne sont pas dans le groupe d'âge ciblé, à moins de pouvoir offrir une halte-garderie ou un service de répit pour les parents qui ne peuvent les faire garder à la maison. • Favorisez la participation directe des enfants, tout en reconnaissant qu'il peut y avoir des activités avec les pères qui n'incluent pas les enfants ou des activités de sensibilisation qui visent les enfants seulement. • Étudiez la possibilité de cibler plus particulièrement les pères et uniquement leur fils.
Consultation des pères	<ul style="list-style-type: none"> • Invitez les pères à participer à une discussion de groupe (de préférence dans un lieu où les hommes ont l'habitude de se rassembler) pour connaître leurs besoins, leurs forces et leurs intérêts. • Profitez-en pour voir ce qu'ils pensent de vos idées sur le contenu, les stratégies de recrutement, l'horaire et le lieu des rencontres.
Partenariats	<ul style="list-style-type: none"> • Proposez un partenariat aux organismes qui offrent des services aux enfants et qui bénéficieraient de l'implication du père auprès de ceux-ci (p. ex., les centres de la petite enfance, les garderies, les écoles, les conseils scolaires). • Si le programme intervient auprès de pères qui ont des enfants d'âge scolaire, obtenez la collaboration de la direction de l'école et des enseignants et enseignantes. • Sollicitez des dons en nature et en espèces auprès des entreprises qui ont une clientèle principalement masculine et des organismes qui offrent des services aux hommes.

Animation des rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • Demandez à un homme d'animer les rencontres quand il s'agit d'un programme ciblé pour hommes seulement. • Quand c'est un programme universel, optez pour une coanimation mixte par une femme et un homme. Assurez-vous qu'il existe une bonne chimie entre les deux. • Rappelez aux formateurs et aux formatrices qu'ils n'ont pas à être des experts. Leur rôle est d'être des accompagnateurs et des facilitateurs auprès des pères. • Maintenez le contact avec les pères entre les rencontres par courriel, par téléphone ou par des messages textes.
Sélection et formation des formateurs et des formatrices	<ul style="list-style-type: none"> • Choisissez des formateurs et des formatrices qui ont une solide expérience de vie, de l'expérience dans l'animation de groupes et la formation des adultes, ainsi qu'une sensibilité à la dimension « père ». Si un formateur ou une formatrice n'a pas d'expérience, jumelez la personne avec une autre qui a de l'expérience. • Offrez aux formateurs et aux formatrices une formation sur le modèle de programme que vous avez choisi, ainsi qu'une formation sur les besoins, les attentes et les pratiques d'intervention auprès des pères. • Donnez aux formateurs et aux formatrices un soutien continu sous forme de supervision et de mentorat. • Veillez à assurer la constance et la continuité dans l'animation du groupe.
Recrutement des pères	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaissez que les pères ne sont pas tous pareils et qu'il peut être nécessaire d'avoir recours à des stratégies différentes pour les recruter. • Passez par l'enfant pour recruter le père en suscitant l'enthousiasme de l'enfant à l'égard de l'implication de son père. • Passez par la mère pour recruter le père. • Prenez contact directement avec le père par des lettres adressées à lui personnellement, des courriels, des messages textes ou des appels téléphoniques. • Faites appel à des pères engagés pour solliciter d'autres pères. • Demandez à des organismes qui offrent des services aux pères de les orienter vers votre programme (p. ex., les centres de santé). • Organisez une activité de sensibilisation générale pour annoncer le programme (p. ex., un match de hockey, la visite d'un véhicule d'incendie). • Offrez des mesures incitatives (p. ex., un souper-pizza, une sortie à la fin du programme).

Promotion et publicité	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisez le mot « père » (et le mot « mère », s'il y a lieu), plutôt que le mot « parent » dans la publicité. • Faites valoir, dans vos communications avec les pères, que c'est d'abord leur enfant qui bénéficiera de leur implication. • Profitez de votre campagne médiatique pour valoriser la paternité et les bienfaits de l'implication des pères dans le développement et les apprentissages de leurs enfants. • Faites de la publicité dans les lieux où se trouvent les pères (p. ex., les milieux de travail, les installations sportives et récréatives, les groupes communautaires). • Faites preuve de créativité quant aux moyens de faire la promotion (p. ex., vidéo, affiche, dépliant, article dans le journal communautaire). • Utilisez un langage clair et simple dans les communications à l'intention des pères. • Adoptez une approche inclusive pour attirer les pères dans toute leur diversité.
Horaire des rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • Consultez les pères quant à l'horaire et adaptez l'horaire selon leur disponibilité, l'âge des enfants et les besoins des familles. • Soyez ouvert à l'idée de proposer des rencontres le samedi ou à un autre moment en dehors des heures habituelles (p. ex., en soirée ou lors d'un déjeuner pères-enfants).
Fréquence des rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoyez entre huit et dix rencontres consécutives. • Consultez les pères sur la fréquence qui leur convient le mieux, en tenant compte des horaires des pères qui ont une garde partagée. • Expliquez aux pères l'importance de l'assiduité et sollicitez leur engagement à assister aux rencontres.
Lieux des rencontres	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoyez deux locaux attenants si les enfants participent directement aux activités. Explorez la possibilité d'avoir accès au local d'une garderie attenante à une école. • Choisissez, dans la mesure du possible, des locaux de couleur neutre et avec des toilettes pour hommes. • Rendez les lieux accueillants, par exemple en apposant sur les murs des affiches montrant une interaction père-enfant positive, en ayant des livres ou des revues sur ou pour les pères et des jouets pour garçons comme des voitures et des figurines. • Offrez certaines activités dans des milieux qui font partie du quotidien des pères. • Aménagez un coin de lecture en transformant des objets habituels (p. ex., un canot, une cache à chasse, une tente, une baignoire sur pattes, une caverne à chauves-souris).

Type d'activités	<ul style="list-style-type: none"> • Gardez à l'esprit que les pères ont des expériences de vie, des besoins et des intérêts différents de ceux des mères. • Mettez l'accent sur des activités interactives père-enfant qui sont pratiques (hands-on), concrètes et ludiques. • Prévoyez des moments plus dynamiques pour que le père et l'enfant puissent bouger et dépenser leur énergie. • Organisez des activités variées à l'intérieur d'une même rencontre. • Évitez les longues présentations. Optez plutôt pour une intervention dans l'action à travers des activités pratiques et des discussions informelles. • Expliquez le but de chaque activité et son apport pour l'enfant. • Invitez le père à observer l'impact de son action sur son enfant. • Organisez la même activité au début et à la fin du programme pour que le père puisse constater l'évolution chez son enfant. • Offrez des activités qui engagent activement autant le père que l'enfant dans un contexte de jeu et de plaisir. • Donnez aux pères et aux enfants la possibilité de s'amuser ensemble en jouant à un jeu éducatif à l'ordinateur. • Offrez aux pères et aux enfants des solutions de rechange aux livres d'histoire traditionnels (p. ex., des sites Internet, des revues qui intéressent les hommes comme des revues de sport, des projets simples de construction, des livres de non-fiction, des bandes dessinées). • Offrez une collation nutritive. <p>Sollicitez les pères à participer bénévolement à des activités qui font appel à leurs forces et à leurs intérêts.</p>
Transfert	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoyez des activités que les pères peuvent refaire à la maison et des activités qui peuvent impliquer les autres membres de la famille (p. ex., une trousse à apporter à la maison, une fête familiale). • Encouragez les pères à utiliser des ressources francophones dans la communauté (p. ex., la section française de la bibliothèque publique) en leur présentant ces ressources. • Incitez les pères à participer à des activités communautaires en français.
Rétention	<ul style="list-style-type: none"> • Au départ, faites remplir aux pères un profil en leur demandant de cocher leurs intérêts et adaptez votre matériel en fonction des sujets qui intéressent les hommes. • Impliquez les pères dès le départ pour qu'ils soient plus aptes à participer et à recruter d'autres pères. • Sollicitez leur avis et leurs idées et engagez-les dans un dialogue. • Confiez-leur de petites tâches en demandant des volontaires. • Valorisez les forces des pères, ainsi que leurs différences. • Établissez un lien de confiance avec les pères.

Évaluation	<ul style="list-style-type: none">• Pour mesurer les impacts du programme sur les pères et les enfants, demandez aux pères de répondre à un questionnaire d'entrée et de sortie.• Sollicitez l'opinion des pères à la fin de chaque rencontre et adaptez au besoin le programme en cours de route.• Faites un retour à la rencontre suivante sur ce qui a été fait à la maison.
-------------------	---

ANNEXE V

Formulaire de consentement pour les principaux intervenants

Titre du projet : La perception des acteurs du programme « Entre parents » quant à l'implication des pères en littératie familiale

Chercheur : Mathieu Allain

Directeur de recherche : Jean-Yves Levesque

Nous souhaitons réaliser un projet pour décrire comment le père s'implique dans le domaine du développement éducatif de ses enfants, plus particulièrement par rapport à l'écriture et à la lecture. De plus, nous souhaitons comprendre les éléments qui freinent la participation des pères dans les programmes de littératie familiale en plus de souligner les éléments qui facilitent la participation de ceux-ci. D'une part, cette recherche se déroule avec les principaux intervenants du programme « Entre parents », à savoir la coordinatrice du programme, les personnes ressources invitées et les animatrices. D'autre part, cette recherche se déroule avec les parents participant directement ou indirectement dans le programme « Entre parents », c'est-à-dire qu'il est aussi souhaitable d'interroger les pères qui ne participent pas directement au programme.

La collecte de données avec les principaux intervenants du programme se fait par l'entremise d'une série d'entretiens. Le premier entretien aura lieu avec la coordinatrice ou le coordinateur du programme « Entre parents » pour répondre au maximum de questions possibles. Par la suite, la coordinatrice guidera l'auteur de cette étude aux principaux intervenants qui travaillent sur les dossiers les plus apparentés aux questions de l'entretien.

Une fois le projet terminé, nous serons en mesure de constater si le programme « Entre parents » influence positivement l'implication des pères en littératie familiale. Les résultats conduiront à des propositions pour les concepteurs du programme afin d'améliorer la participation des pères en littératie familiale.

La participation à l'entretien est volontaire, mais nous avons besoin de votre consentement si vous voulez participer. Après avoir signalé votre consentement, noter que vous avez le droit de retirer votre participation à cette recherche en tout temps. Les informations qui seront recueillies au cours du projet seront confidentielles et utilisées uniquement aux fins du projet. Seulement les résultats globaux du projet seront publiés sans mention de noms. Les données seront détruites une fois la publication effectuée, et ce, dans un délai n'excédant pas 7 années après la fin de la recherche.

Nous vous remercions de votre collaboration,

Je souhaite participer aux entretiens de cette étude.

Nom et prénom : _____ Tel. : _____

Pour plus d'information, vous pouvez communiquer avec Mathieu Allain par téléphone (548-3384) ou par courriel (mallain33@hotmail.com).

ANNEXE VI

Formulaire de consentement pour les parents

Titre du projet : La perception des acteurs du programme « Entre parents » quant à l'implication des pères en littératie familiale

Chercheur : Mathieu Allain

Directeur de recherche : Jean-Yves Levesque

Nous souhaitons réaliser un projet pour décrire comment le père s'implique dans le domaine du développement éducatif de ses enfants, plus particulièrement par rapport à l'écriture et à la lecture. De plus, nous souhaitons comprendre les éléments qui freinent la participation des pères dans les programmes de littératie familiale en plus de souligner les éléments qui facilitent la participation de ceux-ci. D'une part, cette recherche se déroule avec les parents participant directement ou indirectement dans le programme « Entre parents », c'est-à-dire qu'il est aussi souhaitable d'interroger les pères qui ne participent pas directement au programme. D'autre part, cette recherche se déroule avec les principaux intervenants du programme « Entre parents », à savoir la coordinatrice du programme, les personnes ressources invitées et les animatrices.

La collecte de données avec les parents se fait par l'entremise d'un entretien d'une trentaine de minutes. Au cours de la rencontre, le participant expliquera comment il s'implique au niveau de la littératie familiale avec ses enfants en plus de ses perceptions en ce qui concerne la littératie familiale. De plus, la rencontre aura comme objectif de saisir l'impact ou l'influence du programme « Entre parents » sur la pratique et la perception des parents en ce qui concerne la littératie familiale.

Une fois le projet terminé, nous serons en mesure de constater si le programme « Entre parents » influence positivement l'implication des pères en littératie familiale. Les résultats conduiront à des propositions pour les concepteurs du programme afin d'améliorer la participation des pères en littératie familiale.

La participation à l'entretien est volontaire, mais nous avons besoin de votre consentement si vous voulez participer. Après avoir signalé votre consentement, noter que vous avez le droit de retirer votre participation à cette recherche en tout temps. Les informations qui seront recueillies au cours du projet seront confidentielles et utilisées uniquement aux fins du projet. Seulement les résultats globaux du projet seront publiés sans mention de noms. Les données seront détruites une fois la publication faite, et ce, dans un délai n'excédant pas 7 années après la fin de la recherche.

Nous vous remercions de votre collaboration,

Je souhaite participer à l'entretien de cette étude.

Nom et prénom : _____ Tel. : _____

De plus, les données obtenues dans les questionnaires d'entrée et de sortie dans le cadre du programme « Entre parents » s'avèrent des informations pertinentes pour cette recherche.

J'autorise que les informations recueillies dans les questionnaires soient utilisées pour cette recherche.

Nom et prénom : _____

Pour plus d'information, vous pouvez communiquer avec Mathieu Allain par téléphone (548-3384) ou par courriel (mallain33@hotmail.com).

ANNEXE VII

Entretien sur l'implication des pères en littératie avec ses enfants : canevas utilisé pour les pères

Consignes de droits et confidentialité

Les renseignements fournis dans cet entretien sont confidentiels et ne serviront qu'à des fins de recherche. Dans cas où vous ne vous sentez pas à l'aise de répondre à l'une ou l'autre question, il est important de l'indiquer, car vous n'êtes pas dans l'obligation d'y répondre.

Description de l'entretien

L'entretien à la fin du programme tentera de faire ressortir l'influence que le programme « Entre parents » a sur les pères quant à leurs perceptions et leurs façons de s'impliquer en littératie avec leurs enfants. Comme le développement de la littératie des enfants est souvent relié à une complicité entre le père et la mère, il sera normal qu'au cours de l'entretien, vous réalisiez que certains rôles sont assumés soit principalement par vous, principalement par votre conjointe ou que les deux assument ces rôles de façon égale ou équitable. L'entretien comporte quatre parties. La première partie portera sur les occasions de favoriser la littératie, la seconde sur les reconnaissances des parents face aux exploits en littératie des enfants ; dans la troisième sur les interactions que vous avez avec votre enfant et la quatrième partie abordera le modèle de littératie adopté en famille. Chacune de ces parties sera expliquée avant de procéder aux questions.

Avant de commencer l'entretien, j'aimerais m'assurer que vous comprenez bien le sens du terme littératie et du terme programme de littératie familiale. La littératie comprend l'habileté à comprendre et à utiliser de l'information écrite dans les activités de tous les jours à la maison, au travail ou dans la communauté. Développer la littératie permet aux

gens d'agrandir leurs connaissances, leurs capacités et leurs buts personnels. En d'autres mots, les gens qui consacrent du temps pour développer la littératie ont une tendance à être plus débrouillards.

Les programmes de littératie familiale visent les parents ou les adultes qui sont proches des enfants. Les activités qui figurent dans les ateliers d'un programme de littératie familiale permettent aux parents d'améliorer leurs habiletés d'enseignant, même s'ils n'occupent pas un emploi d'enseignant. Qu'on le veuille ou non, lorsqu'une personne assume le rôle d'un parent, elle assume également un certain rôle d'enseignant avec ses enfants. Les habiletés acquises durant ces ateliers faciliteront les parents d'accompagner leurs enfants avec des travaux scolaires ou toutes autres ambitions qu'ils démontrent.

- 1- Reformuler, dans vos propres mots, ce dont vous comprenez du sens du terme littératie.
- 2- Reformuler, dans vos propres mots, ce dont vous comprenez du sens du terme littératie familiale.

La partie « occasions » réfère à l'accès au matériel en littératie tel que des livres, des ressources pour écrire, des jeux et un endroit pour écrire. En d'autres mots, les occasions réfèrent à des actions qui permettent à l'enfant d'être exposé à la littératie.

- 3- Décrivez-moi les occasions que vous créez pour votre enfant en littératie qui ont rapport avec l'écriture et la lecture.
 - a. S'il y a une description,
 - i. À quelle fréquence offrez-vous ces occasions à votre enfant?
 - b. Sinon, est-ce plutôt la mère qui s'occupe d'en créer?

La partie « reconnaissances » de l'entretien se rapporte à la sensibilisation que les parents ont quant aux exploits de leurs enfants en littératie. De plus, cette catégorie comprend la reconnaissance que les activités en littératie faites avec leurs enfants sont enrichissantes pour le développement de la littératie de leurs enfants.

- 1- Parlez moi des exploits, des bons coups ou des bonnes actions de votre enfant en littératie.
- 2- Vous arrive-t-il d'exprimer de la reconnaissance ou de la considération par rapport aux exploits de votre enfant en littératie?
 - a. Si oui, comment cela se passe-t-il?
 - b. Sinon, est-ce plutôt la mère qui démontre une reconnaissance quant aux exploits de votre enfant en littératie?
- 3- Pouvez-vous m'identifier une personne dont vous considérez stimulante pour votre enfant en littératie?
 - i. Pourquoi avez-vous choisi cette personne?
 - ii. Le cas où il ne se choisit pas – Est-ce que vous vous considérez comme une personne stimulante pour votre enfant ?
 1. Si oui, pourquoi?
 2. Sinon, pourquoi pas ?
- 4- Avez-vous utilisé des ressources comme des livres ou participer à des ateliers autres que les ateliers du programme « Entre parents » pour améliorer votre implication en littératie familiale?

La partie « interactions » de l'entretien porte sur les échanges avec les enfants en littératie et comprend la lecture faite aux enfants, le soutien en écriture et les activités en communication orale telle que chanter des comptines.

- 1- Quels genres d'interactions en littératie avez-vous le plus pratiquées avec votre enfant ?
 - a. Lecture faite à votre enfant
 - b. Soutien en écriture

- c. Les activités en communication orale telle que chanter des comptines, apprendre à compter des blagues, etc.

2- Pouvez-vous décrire la façon dont vous pratiquez cette activité ? (réf. question 1)

- a. P. ex. : quels sont les thèmes de lecture ?, qui choisit les livres ?, Quelle est la fréquence de lecture avec votre enfant ?.... À quelle fréquence faites-vous de la lecture à votre enfant ?, etc.
- b. P. ex. : écrire son nom, pratiquer à écrire l'alphabet.
- c. P. ex. : quelles sont les noms des comptines ?, etc.

La partie « modèle » en littératie de notre entretien porte sur le comportement que les parents adoptent devant leurs enfants. Ceci comprend les activités de lecture et d'écriture. Les activités de lecture réfèrent à la lecture de lettres, de cartes routières, de journaux et de magazines. Les activités d'écriture concernent la paperasse, les études, les chèques, les messages téléphoniques, les mots croisés, les lettres et le journal personnel.

1- Est-ce que vous aimez lire?

- a. Si oui, pourquoi?
- b. Sinon, pourquoi pas?
 - i. Est-ce que l'enfant perçoit votre manque d'intérêt envers la lecture?

2- Qu'est-ce que vous aimez lire dans ce que je vais énumérer?

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| a. des livres | f. des livres illustrés |
| b. des documentaires | g. des bandes-dessinées |
| c. des revues | h. des romans |
| d. des livres de poésie | i. ces cartes routières |
| e. des journaux | |

3- Est-ce que vous discutez de vos lectures avec votre enfant ?

4- Est-ce que vous aimez écrire ?

- a. Si oui, pourquoi ?
- b. Si non, pourquoi pas ?
 - i. Est-ce que l'enfant perçoit votre manque d'intérêt envers l'écriture?
- c. J'aime moyennement écrire...

- 5- Qu'est-ce que vous aimez écrire dans ce que je vais énumérer?
- a. Liste d'épicerie
 - b. Liste de tâches
 - c. Notes à vos enfants
 - d. Lettre
 - e. Paperasse
 - f. Les études
 - g. Les chèques
 - h. Les messages téléphoniques
 - i. Les mots croisés
 - j. Le journal personnel
- 6- Diriez-vous que vous agissez comme un modèle à suivre face à la littératie devant vos enfants ?
- a. Si oui, croyez-vous que votre enfant vous identifie comme un modèle ?
- 7- Qui identifieriez-vous comme modèle dominant en littératie, vous ou votre conjointe ?

Depuis (votre participation ou la participation de votre conjoint), remarquez-vous une transformation dans la façon dont vous impliquez en littératie avec vos enfants? L'implication peut être au niveau des occasions, de la reconnaissance, des interactions où même le modèle dont vous projeté à votre enfant face à la littératie.

Décrivez-moi votre définition d'un père impliqué en littératie. Y a-t-il une différence avec la définition d'une mère impliqué en littératie?

Quelles sont les raisons qui vous motivent à vous impliquer dans le développement de la littératie de votre enfant?

Père qui ne participe pas : Pour quelles raisons avez-vous refusé de participer à ce programme?

Père qui participe : Quelles sont les raisons qui vous ont motivées à participer à ce programme de littératie?

ANNEXE VIII

Entretien sur l'implication des pères en littératie avec ses enfants : canevas utilisé pour les mères

Consignes de droits et confidentialité

Les renseignements fournis dans cet entretien sont confidentiels et ne serviront qu'à des fins de recherche. Dans le cas où vous ne vous sentez pas à l'aise de répondre à l'une ou l'autre question, il est important de l'indiquer, car vous n'êtes pas dans l'obligation d'y répondre.

Description de l'entretien

L'entretien à la fin du programme tentera de faire ressortir l'influence que le programme « Entre parents » a sur les pères quant à leurs perceptions et leurs façons de s'impliquer en littératie avec leurs enfants. Comme le développement de la littératie des enfants est souvent relié à une complicité entre le père et la mère, il sera normal qu'au cours de l'entretien, vous réalisiez que certains rôles sont assumés soit principalement par vous, principalement par votre conjointe ou que les deux assument ces rôles de façon égale ou équitable. L'entretien comporte quatre parties. La première partie portera sur les occasions de favoriser la littératie, la seconde sur les reconnaissances des parents face aux exploits en littératie des enfants, la troisième sur les interactions que vous avez avec votre enfant et la quatrième partie abordera le modèle de littératie adopté en famille. Chacune de ces parties sera expliquée avant de procéder aux questions.

Avant de commencer l'entretien, j'aimerais m'assurer que vous comprenez bien le sens du terme littératie et du terme programme de littératie familiale. La littératie comprend l'habileté à comprendre et à utiliser de l'information écrite dans les activités de tous les

jours à la maison, au travail ou dans la communauté. Développer la littératie permet aux gens d'agrandir leurs connaissances, leurs capacités, leurs buts personnels. En d'autres mots, les gens qui consacrent du temps pour développer la littératie deviennent plus débrouillards.

Les programmes de littératie familiale visent les parents ou les adultes qui sont proches des enfants. Les activités qui figurent dans les ateliers d'un programme de littératie familiale permettent aux parents d'améliorer leurs habiletés d'enseignant, même s'ils n'occupent pas un emploi d'enseignant. Qu'on le veuille ou non, lorsqu'une personne assume le rôle d'un parent, elle assume également un certain rôle d'enseignant avec ses enfants. Les habiletés faciliteront aux parents d'accompagner leurs enfants avec des travaux à l'école ou toutes autres ambitions qu'ils démontrent. Cet accompagnement sera d'une richesse qui permettra aux enfants d'atteindre leurs objectifs personnels.

- 1- Reformuler, dans vos propres mots, ce dont vous comprenez du sens du terme littératie.
- 2- Reformuler, dans vos propres mots, ce dont vous comprenez du sens du terme programme de littératie familiale.

La partie « occasions » réfère à l'accès au matériel en littératie tel que des livres, des ressources pour écrire, des jeux et un endroit pour écrire. En d'autres mots, les occasions réfèrent à des actions qui permettent à l'enfant d'être exposé à la littératie.

- 1- Décrivez-moi les occasions que vous créez pour votre enfant en littératie qui ont rapport avec l'écriture et la lecture.
 - a. S'il y a une description,
 - i. À quelle fréquence offrez-vous ces occasions à votre enfant?
 - b. Sinon, est-ce plutôt le père qui s'occupe d'en créer?

La partie « reconnaissances » de l'entretien se rapporte à la sensibilisation que les parents ont quant aux exploits de leurs enfants en littératie. De plus, cette catégorie comprend la reconnaissance que les activités en littératie faites avec leurs enfants sont enrichissantes pour le développement de la littératie de leurs enfants.

- 1- Parlez moi des exploits, des bons coups et des bonnes actions de votre enfant en littératie.
- 2- Vous arrive-t-il d'exprimer de la reconnaissance ou de la considération par rapport aux exploits de votre enfant en littératie?
 - a. Si oui, comment cela se passe-t-il?
 - b. Est-ce que le père démontre également une reconnaissance quant aux exploits de votre enfant en littératie?
- 5- Pouvez-vous m'identifier une personne dont vous considérez stimulante pour votre enfant en littératie?
 - i. Pourquoi avez-vous choisi cette personne?
 - ii. Le cas où elle ne se choisi pas le père – est-ce que vous considérez le père comme une personne stimulante pour votre enfant ?
 1. Si oui, pourquoi
 2. Sinon, pourquoi pas ?
- 6- Avez-vous utilisé des ressources comme des livres ou participer à des ateliers autres que les ateliers du programme « Entre parents » pour améliorer votre implication en littératie familiale?

La partie « interactions » de l'entretien porte sur les échanges avec les enfants en littératie et comprend la lecture faite aux enfants, le soutien en écriture et les activités en communication orale telle que chanter des comptines.

- 1- Quels genres d'interactions en littératie avez-vous le plus pratiquées avec votre enfant ?
 - a. Lecture faite à votre enfant
 - b. Soutien en écriture
 - c. Les activités en communication orale comme chanter des comptines, apprendre à compter des blagues, etc.
- 2- Pouvez-vous décrire la façon dont vous pratiquez cette activité. (réf. question 1)
 - a. P. ex. : quels sont les thèmes de lecture ?, qui choisit les livres ?, à quelle fréquence faites-vous de la lecture à votre enfant ?, etc.
 - b. P. ex. : écrire son nom, pratiquer à écrire l'alphabet.
 - c. P. ex. : quelles sont les noms des comptines ?, etc.
- 3- Quels genres d'interactions en littératie le père fait le plus avec votre enfant ?
 - a. Lecture faite à votre enfant
 - b. Soutien en écriture
 - c. Les activités en communication orale telle que chanter des comptines, apprendre à compter des blagues, etc.
- 4- Pouvez-vous décrire la façon dont votre conjoint pratique cette activité ? (réf. à la question 3)
 - a. P. ex. : quels sont les thèmes de lecture ?, qui choisit les livres ?, Quelles est la fréquence de lecture avec votre enfant ?, etc.
 - b. P. ex. : écrire son nom.
 - c. P. ex. : quelles sont les noms des comptines ?, etc.

La partie « modèle » en littératie de notre entretien porte sur le comportement que les parents adoptent devant leurs enfants. Ceci comprend les activités de lecture et d'écriture. Les activités de lecture réfèrent à la lecture de lettres, de cartes routières, de journaux et de magazines. Les activités d'écriture concernent la paperasse, les études, les chèques, les messages téléphoniques, les mots croisés, les lettres et le journal personnel.

- 1- Est-ce que vous aimez lire ?
 - a. Si oui, pourquoi ?
 - b. Si non, pourquoi pas ?
 - i. Est-ce que l'enfant perçoit votre manque d'intérêt envers la lecture?
 - c. J'aime moyennement lire...
- 2- Qu'est-ce que vous aimez lire dans ce que je vais énumérer?
 - a. des livres
 - b. des documentaires
 - c. des revues
 - d. des livres de poésie
 - e. des journaux
 - f. des livres illustrés
 - g. des bandes-dessinées
 - h. des romans
 - i. ces cartes routières
- 3- Est-ce que vous discutez de vos lectures avec votre enfant ?
- 4- Est-ce que vous aimez écrire ?
 - a. Si oui, pourquoi ?
 - b. Si non, pourquoi pas ?
 - i. Est-ce que l'enfant perçoit votre manque d'intérêt envers l'écriture?
- 5- Qu'est-ce que vous aimez écrire dans ce que je vais énumérer?
 - a. Liste d'épicerie
 - b. Liste de tâches
 - c. Notes à vos enfants
 - d. Lettre
 - e. Paperasse
 - f. Les études
 - g. Les chèques
 - h. Les messages
téléphoniques
 - i. Les mots croisés
 - j. Le journal personnel

- 6- Diriez-vous que vous agissez comme un modèle positif face à la littératie devant vos enfants ?
 - a. Si oui, de quelle façon votre enfant vous identifie-t-il comme un modèle ?
- 7- Qui identifieriez-vous comme modèle positif face à la littératie devant vos enfants ?
- 8- Qui identifieriez-vous comme modèle dominant en littératie entre vous ou votre conjoint ?

Depuis (votre participation ou la participation de votre conjoint), remarquez-vous une transformation dans la façon dont vous impliquez en littératie avec vos enfants? L'implication peut être au niveau des occasions, de la reconnaissance, des interactions où même le modèle dont vous projetez à votre enfant face à la littératie.

Décrivez-moi votre définition d'un père impliqué en littératie. Y a-t-il une différence avec la définition d'une mère impliquée en littératie?

Quelles sont les raisons qui vous motivent à vous impliquer dans le développement de la littératie de votre enfant?

Père qui ne participe pas : D'après vous, quelles sont les raisons de la non participation de votre conjoint à ce programme?

Père qui participe : D'après vous, quelles sont les raisons qui motivent votre conjoint à participer à ce programme de littératie?

ANNEXE IX

Canevas d'entretien utilisé pour les principaux intervenants du programme « Entre parents »

Cet entretien a comme objectifs de décrire et de saisir les pratiques exemplaires qui facilitent l'implication des pères. Dans la perspective que ce programme a été conçu autant pour les pères que pour les mères, il serait intéressant de connaître comment le programme est adapté pour les pères. L'analyse des données recueillies permettra de formuler des propositions dans le but d'augmenter la participation des pères dans votre programme.

1. Comment êtes-vous arrivé à choisir le programme « Entre parents »?
2. Quelle est votre clientèle cible?
 - a) Quelle est votre clientèle cible désirée?
 - b) Pourquoi avez-vous opté d'agrandir la population cible de votre programme?
 - c) Voyez-vous des bénéfices de ne pas limiter votre clientèle à des gens ayant de faibles compétences en littératie?
3. Lors de vos consultations auprès des parents, est-ce que les pères étaient invités?
 - a) Si oui, quelle était la proportion de pères qui ont participé à votre consultation?
 - b) Est-ce qu'ils participaient activement au groupe de discussion?
 - c) Quelles sont les commentaires des pères en ce qui concerne :
 - a. votre contenu,
 - b. les stratégies de recrutement,
 - c. l'horaire et
 - d. les lieux de rencontres?
4. Décrivez de façon générale votre campagne de recrutement.

5. Durant vos périodes de recrutement, avez-vous considéré d'établir un partenariat avec :
 - a) des organismes qui offrent des services aux enfants,
 - b) des écoles ou des districts scolaires,
 - c) des entreprises qui ont une clientèle principalement masculine,
 - d) des entreprises qui embauchent principalement des hommes?
6. Est-ce que l'animation des rencontres est faite par un homme, une femme ou une coanimation homme-femme?
 - a) Si la réponse est juste des femmes : « avez-vous considéré des hommes pour animer les rencontres? ».
7. Quels sont les critères de sélection pour les animatrices/animateurs d'ateliers?
8. Décrire le lieu de rencontre (c.-à-d. la salle pour les parents et la salle pour les enfants).
9. Décrire les types d'activités.
10. Les activités permettent-elle un certain transfert à la maison?
 - a) Enquêter sur les savoir, les savoir-faire ou les savoir être.
11. Quel est votre taux de rétention dans le programme?
12. Dans vos évaluations antécédentes (groupe focus ou questionnaire d'entrée et de sortie), avez-vous remarqué les impacts ou les influences que votre programme a sur les pères?

ANNEXE X

Programme d'alphabétisation familiale au Nouveau-Brunswick



Entre parents

Vers une communauté
d'apprentissage

**QUESTIONNAIRE D'ENTRÉE
POUR LES
PARTICIPANTS**

Nom de l'école où le programme est offert : _____

Nom du programme : _____

Nom de l'animatrice : _____

Durée du programme : du _____ au _____

Clientèle visée par le programme :

☐ Parents d'enfants de la maternelle

- ☐ Parents d'enfants de première année
☐ Parents d'enfants de deuxième année

Type de participation :

- ☐ Participation directe du parent
☐ Participation directe de l'enfant
☐ Participation indirecte du parent
☐ Participation indirecte de l'enfant

A. Participation au programme

1. Avez-vous déjà participé à des ateliers pour parents ?

- ☐ oui ☐ non *Passez à la prochaine question*

Si oui, lesquels : _____
 quand : _____
 avec quel organisme : _____

1. Comment avez-vous connu le programme ? (Laisser répondre le parent.)

- ☐ À l'école
☐ Appel de l'intervenante
☐ Activité de promotion de la FANB
☐ Pamphlets, brochures ou circulaires
☐ Par quelqu'un qui a déjà suivi le programme
☐ Par une amie ou un ami
☐ Site Internet
☐ Autres : _____

2. Quel niveau d'importance accordez-vous aux énoncés suivants?

	Très important	Important	Peu important
Apprendre comment intéresser mes enfants à la lecture.			
Apprendre comment lire des histoires à mes enfants.			
Apprendre comment aider mes enfants avec leurs devoirs.			

Donner un meilleur futur à mes enfants.			
Apprendre comment donner le goût d'apprendre à mes enfants.			
Apprendre comment utiliser la bibliothèque.			
Bien préparer mon enfant pour l'école.			
Échanger avec les autres parents.			
Améliorer ma confiance personnelle en tant que personne.			
Améliorer ma confiance personnelle en tant que parent.			
Comprendre les différents styles d'apprentissage.			
Comprendre le rôle du parent.			
Comprendre les besoins de base.			
Apprendre à mieux communiquer.			
Participer aux activités de l'école.			
Participer aux activités de la communauté.			
Participer aux rencontres parents-maîtres.			

3. Quel niveau d'importance accordez-vous aux énoncés suivants?

	Très important	Important	Peu important
Améliorer ma capacité à lire divers types de documents afin de comprendre l'information.			

Améliorer ma capacité à communiquer oralement dans un groupe.			
Améliorer ma capacité à utiliser différents outils en informatique.			
Améliorer ma capacité à m'exprimer par écrit.			
Améliorer mes capacités en calcul.			
Améliorer ma capacité à apprendre de nouvelles choses.			
Améliorer ma capacité de travail en équipe.			

4. Est-ce qu'il y a d'autres besoins, thèmes ou activités que vous trouvez très importants et que nous n'avons pas énuméré ci-haut? Lesquels?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

5. Pouvez-vous me nommer ce dont vous auriez besoin pour mieux accompagner votre enfant dans son cheminement scolaire?

B. Habitudes et emploi des langues

Les parents Est-ce que vous faites ces activités? Si oui, est-ce que c'est : très souvent, souvent, parfois ou jamais. (Inscrivez P pour père, M pour maman, A pour autres) Dans quelle langue l'activité se passe?	Très souvent 5 fois et + par sem.	Souvent 3-4 fois sem.	Parfois 1 à 2 fois sem.	Jamais	Français	Anglais	Autre
Regardez-vous la télévision avec vos enfants?							
Écoutez-vous la radio avec vos enfants?							
Jouez-vous dehors avec vos enfants?							
Lisez-vous avec vos enfants?							
Faites-vous des sports avec vos enfants?							
Bricolez-vous avec vos enfants?							
Lisez-vous des instructions pour une recette ou autre avec vos enfants?							
Allez-vous à la bibliothèque avec vos enfants?							
Est-ce que vous discutez, avec vos enfants, des choses qui les intéressent?							
Jouez-vous des jeux de société avec vos enfants?							
Faites-vous la liste d'épicerie avec vos enfants?							
Achetez-vous des livres de lecture ou des revues?							
Aidez-vous vos enfants avec les devoirs?							

1. Qui choisit les livres à la bibliothèque pour vos enfants?

2. Est-ce qu'il y a d'autres activités que vous faites avec vos enfants qui ne sont pas mentionnées ? Quelles sont-elles et dans quelles langues se déroulent-elles? (cinéma, restaurant, épicerie, autres).

Activités	Langues

3. Si on vous offrait des rencontres entre-parents, comment aimeriez-vous que ça se déroule?

4. Quel serait l'endroit idéal pour ces rencontres?

5. Quel serait le meilleur temps pour ces rencontres ?

6. Qu'est-ce qui pourrait vous empêcher d'y participer?

7. Qu'est-ce qui vous motive à venir ?

8. Quand vous étiez enfant, comment aimiez-vous ça l'école?
Ce que vous aimiez le plus et ce que vous aimiez le moins.

C. Caractéristiques personnelles)

Instructions : Dans cette section, nous sommes à la recherche d'informations précises sur chaque participant : caractéristiques descriptives, situation familiale et langue. Les renseignements fournis dans ce questionnaire sont confidentiels et ne serviront qu'à des fins de recherche. Vous n'êtes pas tenu d'y inscrire votre nom.

Cochez directement la réponse

1. Combien d'enfants avez-vous ? _____

2. Quel est l'âge et le sexe de vos enfants ? (compléter le tableau)

Enfant 1	Enfant 2	Enfant 3	Enfant 4
Âge :	Âge :	Âge :	Âge :
Sexe :	Sexe :	Sexe :	Sexe :

3. Est-ce qu'ils vivent avec :

- ☐ Deux parents
- ☐ Leur mère
- ☐ Leur père
- ☐ En garde partagée
- ☐ Autres: _____

4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus souvent avec vos enfants?

- ☐ Seulement le français
- ☐ Surtout le français

- ☐ Souvent le français
- ☐ Autant le français que l'anglais
- ☐ Souvent l'anglais
- ☐ Surtout l'anglais
- ☐ Seulement l'anglais
- ☐ Autres : _____

5. Quel est votre sexe ☐ F ☐ M

6. Quel est votre nom? _____

7. Vous avez quel âge?

- ☐ moins de 20 ans
- ☐ 20 – 25 ans
- ☐ 26 – 30 ans
- ☐ 31 – 35 ans
- ☐ 36 - 40 ans
- ☐ 41 – 45 ans
- ☐ 46 – 50 ans
- ☐ 51 – 55 ans
- ☐ plus de 55 ans

8. Où êtes-vous né? _____

9. Vous vivez dans la communauté depuis combien de temps? _____

10. Êtes-vous :

- ☐ Célibataire
- ☐ Marié(é)
- ☐ Conjoint(e) de fait
- ☐ Séparé(é)

11. Occupez-vous un emploi? _____

12. Si oui, quel est votre travail? _____

13. Dans quelle langue travaillez-vous? _____

14. Occupation du conjoint(e) : _____

15. Dans quelle langue travaille-t-il (elle)? _____

16. Quel est votre plus haut niveau d'éducation ?

- ☐ De la 1^{ière} à la 8^e année
- ☐ Secondaire sans diplôme (9 à 12 pas terminée)
- ☐ Secondaire avec diplôme (12^{ième} terminée)
- ☐ Études collégiales
- ☐ Études universitaires
- ☐ Autres _____

17. Quel est le plus haut niveau d'éducation de votre conjoint ou conjointe?

- ☐ De la 1^{ière} à la 8^{ième} année
- ☐ Secondaire sans diplôme (9 à 12 pas terminée)
- ☐ Secondaire avec diplôme (12^{ième} terminée)
- ☐ Études collégiales
- ☐ Études universitaires
- ☐ Autres _____

18. Quel est votre revenu familial?

- ☐ 0 à 9 999
- ☐ 10 000 à 19 999
- ☐ 20 000 à 29 999
- ☐ 30 000 à 39 999
- ☐ 40 000 et plus

ANNEXE XI

Tableau 8 : Synthèse des résultats de l'environnement à l'étude, soit le programme de littératie familiale « Entre parents »

Proportion des pères et des mères	<ul style="list-style-type: none">- La proportion des pères comparée à celle des mères dans ce programme était faible.- Dans une école sur cinq, la participation des pères était bonne, mais non majoritaire.
La clientèle cible, soit les parents avec de faibles compétences en littératie	<ul style="list-style-type: none">- Une intervenante a fait quelques visites individuelles à la maison pour rencontrer des participants potentiels répondant aux critères de la clientèle cible. Le résultat de cette rencontre a incité quelques personnes à joindre ou reprendre les activités de ce programme.
Appréciation du programme	<ul style="list-style-type: none">- D'une façon unanime, les pères et les mères avaient des commentaires positifs en lien avec le programme. Certaines mères avaient même mentionné que si elles devaient s'inscrire à nouveau au programme, elles inviteraient leur conjoint à y participer.
Influence du père à participer au programme	<ul style="list-style-type: none">- Les pères qui ont participé semblent l'avoir fait de leur propre gré. Quant aux deux pères de notre échantillon, l'un avait convaincu sa conjointe de l'accompagner. L'autre avait participé sans sa conjointe puisqu'il n'avait pas réussi à la convaincre.
Obstacles à la participation des pères au programme	<ul style="list-style-type: none">- Ce type de programme est surtout fréquenté par des mères.- Il pouvait y avoir des contraintes associées à leur horaire de travail.
Stratégies utilisées pour le recrutement des mères et des pères dans ce programme	<ul style="list-style-type: none">- Téléphoner aux participants potentiels.- Recrutement à l'aide des participants utilisant la stratégie de bouche-à-oreille.- Utilisation du terme « parents » dans les invitations pour signifier que les deux parents peuvent participer. Le terme « pères » et le terme « mères » n'étaient pas utilisés.
Consultation auprès des pères	<ul style="list-style-type: none">- Aucune rencontre n'a été planifiée pour cibler spécifiquement les pères. Les rencontres étaient destinées aux deux parents.

Rétention des participants du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Il était rare qu'une personne abandonne avant la fin du programme. - Il y eut un peu plus d'abandons lors de la première année d'opération du projet et de la part de la clientèle cible. - Aucune mention qu'un père avait abandonné le programme avant la fin.
Partenaire du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Centres de ressources familiales, - Services à la famille, - Développement social, - Ministère de l'Éducation postsecondaire, Formation et Travail du Nouveau-Brunswick, - La direction des écoles, - Groupe d'action sur la commission des écoles francophones, et - Regroupement féministe du Nouveau-Brunswick.
Animation des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers du programme régulier étaient animés strictement par des femmes. - Lors de Café-parents, soit des ateliers animés par des invités, il était possible que ce fût un homme.
Locaux des ateliers	<ul style="list-style-type: none"> - Les ateliers étaient présentés dans les écoles où l'enfant fréquentait la maternelle, la première ou la deuxième année.
Service de garde	<ul style="list-style-type: none"> - Il y avait un service de garde dans le même bâtiment où s'offraient les ateliers pour les parents. Les activités offertes aux enfants étaient toujours associées au thème des ateliers destinés aux parents.
Connaissance du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Une animatrice mentionne que certains pères étaient mal informés quant au contenu du programme.
Épanouissement personnel des participants	<ul style="list-style-type: none"> - Le programme a eu une influence positive sur certains participants grâce à un sentiment d'<i>empowerment</i>, soit une meilleure emprise sur leur vie. Un père ayant participé au programme est retourné aux études. D'autres parents se sont impliqués davantage dans leur milieu de travail afin d'améliorer leur situation dite précaire.

ANNEXE XII

Tableau 9 : Synthèse des résultats concernant l'implication en littératie familiale des pères et des mères au sein du programme de littératie familiale « Entre parents »

Types d'occasions offertes à l'enfant	<ul style="list-style-type: none">- Achat de matériel comme des livres d'activités, des livres de lecture, des stylos, des crayons de couleur, des feuilles, du matériel de bricolage.- Création, à la maison, d'un environnement propice à la lecture et à l'écriture.- Visite de la bibliothèque.- Achat de jeux éducatifs comme ceux produits par la compagnie « LeapFrog ».- Accès par l'enfant à un ordinateur ainsi qu'à Internet.
Comparaison de la mère et du père dans les occasions offertes à l'enfant	<ul style="list-style-type: none">- La mère et possiblement la grand-mère s'occupent principalement des achats de matériel.- Le père semble moins s'impliquer que la mère, mais s'implique tout de même.
Types d'exploits en littératie de l'enfant soulignés par les parents	<ul style="list-style-type: none">- Les résultats scolaires.- La progression dans les niveaux de lecture.- L'ambition ou l'intérêt en lecture.- La communication orale.- La bonne prise du crayon.
Reconnaissance des exploits de leur enfant	<ul style="list-style-type: none">- Les deux, autant le père que la mère, reconnaissent facilement les forces et les défis de leur enfant.- Le père compare souvent les compétences de l'enfant aux compétences qu'il avait au même âge.
Façon d'exprimer leur fierté envers les exploits en littératie de l'enfant	<ul style="list-style-type: none">- Offrir des privilèges (p. ex. : inviter un(e) ami(e) à coucher à la maison).- Acheter des cadeaux.- Donner des mots d'encouragement (La mère est reconnue comme plus expressive que le père).

Importance de la participation des parents au développement de la littératie chez l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Les pères et les mères reconnaissent qu'il est important de s'impliquer dans le développement de la littératie chez leur enfant. Ils attribuent cette importance à : <ul style="list-style-type: none"> o La réussite dans le cheminement scolaire et personnel, o La réussite dans la vie, o L'épanouissement personnel, o Le goût de la lecture, o Son influence positive sur leurs enfants, et o L'évitement de problèmes à l'école.
Raisons de s'impliquer dans le développement de la littératie chez leur enfant, évoquées par les pères	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la réussite de leur enfant dans la vie. - Faciliter l'intégration de l'enfant sur le marché du travail. - Développer une culture enrichie. - Faciliter l'intégration sociale de leur enfant. - Éviter des problèmes futurs à l'âge adulte, comme la pauvreté. - Briser le cycle de reproduction des comportements adoptés par son propre père envers lui.
Ressources pour aider au développement de la lecture et de l'écriture chez les enfants	<ul style="list-style-type: none"> - Les parents ne semblent pas utiliser de ressources additionnelles après leur participation au programme « Entre parents ». - Il est possible que dans des lieux de travail, des parents s'échangent des stratégies pour développer la lecture et l'écriture chez leur enfant.
Figure stimulante en littératie pour l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Les figures stimulantes soulignées sont principalement des femmes, soit la mère, la grand-mère ou l'enseignante de l'enfant. - Le père ou une autre figure masculine sont rarement mentionnés.
Interactions parents-enfants en littératie familiale (Lecture)	<ul style="list-style-type: none"> - La lecture est le type d'interaction le plus pratiqué. - Ce type d'interaction commence lorsque l'enfant est très jeune, soit près de la naissance. - Les enfants aiment lire en compagnie de quelqu'un. Il en va de même pour certains parents. - Le père fait des lectures plus improvisées ou plus ludiques que la mère. - La fréquence de ce type d'interaction diminue avec l'âge.

Interactions parents-enfants en littératie familiale (communication orale)	<ul style="list-style-type: none"> - La communication orale est le type d'interaction qui arrive en deuxième place. - Le père peut chanter des comptines. Le père improvise plus les paroles que la mère. - Un père exerçait son garçon à développer des compétences en communication orale en lien avec son domaine professionnel.
Interactions parents-enfants en littératie familiale (écriture)	<ul style="list-style-type: none"> - Les activités d'écriture figurent en dernière place. - Les parents pratiquent très peu l'écriture avec leur enfant. - Plusieurs parents admettent ne pas aimer écrire.
Influence de la mère quant à l'implication du père en littératie familiale	<ul style="list-style-type: none"> - L'attitude de la mère influence l'implication du père en littératie familiale. p. ex. : <ul style="list-style-type: none"> o La mère qui exprime beaucoup de crainte envers le développement de la littératie de son enfant influence négativement l'implication du père. o La mère qui encourage et félicite la façon dont le père entreprend des activités de littératie avec son enfant influence positivement son implication.
Activités de littératie en lien avec l'école	<ul style="list-style-type: none"> - La mère domine dans ce domaine.
Modèles offerts à l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Le père est rarement identifié comme modèle dominant dans l'unité familiale. - Ce choix est influencé par le fait que la mère lit davantage pour le plaisir.
Transformation dans quatre domaines d'engagement en littératie familiale : occasion, reconnaissance, interactions et modèles.	<ul style="list-style-type: none"> - Difficile de discerner la transformation puisqu'il n'y a eu qu'une seule collecte de données. - Il a été noté que les parents partagent ce qui se fait dans les ateliers afin d'instaurer de nouvelles pratiques à la maison. Il est possible que le simple fait de discuter de différentes stratégies en littératie provoque un nouveau savoir-faire chez les parents qui ne participent pas. - L'instauration de nouvelles pratiques à la maison est plus possible si les deux parents participent conjointement au programme de littératie familiale.
Les propos des parents émis concernant le terme <i>père impliqué en littératie familiale</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'enfant à se surpasser. - Accompagner les enfants dans leurs apprentissages. - Consacrer du temps par rapport à la littératie. - Agir d'une façon plus ludique ou plus improvisée. - Utiliser ses propres intérêts afin de les transmettre à ses enfants par l'entremise de la littératie.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARAM, Dorit. 2010. « Writing with young children : comparison of paternal and maternal guidance ». *Journal of Research in Reading*, volume 22, numéro 1, pp. 4-19
- ALLEN, Sarah et Kerry Daly. 2007. « The Effects of Father Involvement : An Updated Research Summary of the Evidence. Dans Father Involvement Research Alliance. En ligne. 58 pages. http://fira.ca/cms/documents/29/Effects_of_Father_Involvement.pdf. Consulté le 26 mai 2011.
- BOUTIN, Gérald. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. 171 pages. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BRETON, Stéphanie, Guandalupe PUENTES-NEUMAN et Daniel PAQUETTE. 2009. « La formation parentale au masculin pour l'inclusion des pères dans les programmes d'intervention précoce ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 35, numéro 1, pp. 191-209
- BROOKS, Greg, Kate PAHL, Alison POLLARD et Felicity REES. 2008. « Effective and Inclusive Practices in Family Literacy, Language and Numeracy : A Review of Programmes and Practices in the UK and Internationally ». Dans CfBT Education Trusts. En ligne. 156 pages. [http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20\(V08\)web.pdf](http://www.cfbt.com/evidenceforeducation/pdf/Family%20Learning%20Report%20(V08)web.pdf). Consulté le 26 mai 2011.
- BROWN, Geoffrey L., Sarah J. SCHOPPE-SULLIVAN, Sarah C. MAGELSDORF et Cynthia NEFF. 2010. « Observed and reported supportive coparenting as predictors of infant-mother and infant-father attachment security ». *Early Child Development and Care*, volume 180, numéro 1 et 2, janvier / février, pp. 121-137
- BRUNET, Lucie, Stéphanie BRETON et Yvon LABERGE. 2009. *Améliorer la littératie des familles, un père à la fois*. Coalition ontarienne de formation des adultes. 113 p.
- CABRERA, Natasha J., Catherine Susan TAMIS-LEMONDA, Robert H. BRADLEY, Sandra HOFFERTH et Michael E. LAMB. 2000. « Fatherhood in the Twenty-First Century ». *Child Development*, volume 71, numéro 1, janvier / février, pp. 127-136.

- CLAWLEY, John et Rebecca GOLDMAN. 2004. « Engaging Fathers: Involving Parents, Rasing Achievemnet ». Dans The European Archive. En ligne. 28 pages. http://tna.europarchive.org/20080108191958/http://www.teachernet.gov.uk/_doc/6726/ACF21C0.pdf . Consluté le 26 mai 2011.
- CORBEIL, Jean-Pierre. 2006. *Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes : Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*. « Enquête international sur l'alphabétisation des adultes », Rapport no. 89-552-MIF au catalogue – no. 15. Ottawa : Statistique Canada. 91 p.
- DESLANDES, Rolande et Richard BERTRAND. 2004. « Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire ». *Revue des sciences de l'éducation*, volume 30, numéro 2, pp. 411-433.
- DIONNE-COSTER, Suzanne. 2007. « Guide de pratiques exemplaires en alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire » Dans Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français. En ligne. 78 pages. <http://www.fcac.net/documentation/pdf/guidepratiquesexemplaires.pdf>. Consluté le 9 juillet 2011.
- DUGUAY, Rose-Marie et Venessa Austin. 2012. « Entre parents, vers une communautés d'apprenants ». Moncton : Université de Moncton, 91p.
- EGGEBEEN, David J. 2002. « Sociological Perspectives on Fatherhood : What Do We Know About Fathers from Social Survey ? ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine S., Natasha Cabrera, pp. 189-210, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- FARIS, Ron. 2010. « Apprendre communauté par communauté pour se préparer à la société du savoir ». À lire en ligne : Villes, villages et quartiers... des lieux pour favoriser l'apprentissage. En ligne. Numéro 16, pp. 13-15. http://www.fcac.net/communications/publications/alire/alire_2010.html. Consluté le 13 juillet 2011.
- FARIS, Ron. 2010a. « La ville est morte. Vive la ville ! ». À lire en ligne : Villes, villages et quartiers... des lieux pour favoriser l'apprentissage. En ligne. Numéro 16, pp. 9-12. http://www.fcac.net/communications/publications/alire/alire_2010.html. Consluté le 13 juillet 2011.
- FÉDÉRATION D'ALPHABÉTISATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. s. d. « Statistiques ». Récupéré le 28 octobre 2010 du site <http://www.fanb.ca/stats.htm>.

- FÉDÉRATION D'ALPHABÉTISATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. 2008. *C'est le temps d'agir... pour une population pleinement alphabétisée*. Mémoire présenté à la Commission sur l'école francophone, Moncton : Université de Moncton, 13 p.
- FRONT COMMUN POUR LA JUSTICE SOCIALE. s. d. « Comment mesure-t-on la pauvreté ? » Dans *Front commun pour la justice social*. En ligne. http://www.frontnb.ca/Document/facs_fr/Mesure_fr.htm. Consulter le 29 mars 2011.
- GRENIER, Sylvie, Jones STRUCKER, Scott T. MURRAY, Ginette GERVAIS et Satya BRINK. 2008. *L'apprentissage de la littératie au Canada : Constatations tirées de l'Enquête internationale sur les compétences en lecture*. « Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes », Rapport no 89-552-MIF au catalogue, no 19. Ottawa : Statistique Canada, 133 p.
- HERNANDEZ, Donald J. et Peter D. BRANDON. 2002. « Who Are the Fathers of Today ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine S., Natasha Cabrera, pp. 33-62, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- HOFFERTH, Sandra L., Joseph PLECK, Jeffrey, L. STUEVE, Suzanne BIANCHI et Liana SAYER. 2002. « The Demography of Fathers: What Fathers Do ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine S., Natasha Cabrera, pp. 63-90, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- KARSENTI, Thierry et Stéphanie DEMERS. 2004. « L'étude de cas ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, troisième édition, pp. 209-234. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- KARTHER, Diane. 2002. « Fathers with low literacy and their young children ». *The Reading Teacher*, volume 56, numéro 2, octobre, pp. 184-193
- LAMB, Michael E. 2002. « Infant-Father Attachments and Their Impact on Child Development ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine Susan, Natasha Cabrera, pp. 93-118, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- LANDRY, Gille. 2006. *L'alphabétisation : Les nouvelles connaissances usuelles*. « Lettre en main ». Montréal : Éducation, Loisir et Sport Québec, 40 p.
- LeTOUZÉ, Sophie. 2007. « Pour mon enfant d'abord. Étude de l'impact de l'alphabétisation familiale sur les familles vivant en milieu minoritaire : Étape 3 : Cohortes 4 et 5 – 2006-2007 ». Dans la base de données en alphabétisation des adultes. 38 pages. <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cfafbo/enfant3/enfant3.pdf>. Consulté de 26 mai 2011.

- LEVESQUE, Jean-Yves, Natalie LAVOIE et Jessy MARIN. 2009. *La lecture et l'écriture : Pour que les garçons s'y intéressent. Dispositifs à mettre en œuvre*. Rimouski : Les Éditions Appropriation, 109 p.
- MASNY, Diana. 2008. *Main dans la main : La littératie familiale en milieu minoritaire*. Ottawa : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 92 p.
- MERRIAM, Sharan. 1988. *Case Study research in Education*. Première édition. San Francisco ou London: Jossey-Bass Publishers. 128 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE, FORMATION ET TRAVAIL. 2009. « Travailler ensemble à l'alphabétisation des adultes : stratégie d'alphabétisation des adultes du Nouveau-Brunswick ». Dans Éducation postsecondaire, formation et travail. En ligne. http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/petl-epft/PDF/Literacy/Alphabetisationdesadultes_web_Fr.pdf. Consulté le 16 novembre 2010
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION POSTSECONDAIRE, FORMATION ET TRAVAIL. s. d. « Apprentissage pour adultes et alphabétisation ». Dans Éducation postsecondaire, Formation et Travail. En ligne. <http://www.gnb.ca/0105/Literacy/index-f.asp>. Consulté le 16 novembre 2010.
- MORGAN, Anne, Cathy NUTBROWN et Peter HANNON. 2009. « Fathers' involvement in young children's literacy development : implications for family literacy programmes ». *British Educational Research Journal*, volume 35, numéro 2, avril, pp. 167-185.
- ORELLANA, Isabel. 2010. « Apprentissage social et communauté d'apprentissage : Processus émancipateur de construction de savoirs ». À lire en ligne : Villes, villages et quartiers... des lieux pour favoriser l'apprentissage. En ligne. Numéro 16, pp. 16-19. http://www.fcac.net/communications/publications/alire/alire_2010.html. Consulté le 13 juillet 2011.
- ORTIZ, Robert W. et Laurie L. McCARTY. 1997. « Daddy, Read to Me: Fathers Helping Their Young Children Learn to Read ». *Reading Horizon*, volume 38, numéro 2, pp. 108-115.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Deuxième éditions. Paris : Armand Colin. 315 p.

- PALKOVITZ, Rob. 2002. « Involved Fathering and Child Development : Advancing Our Understanding of Good Fathering ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine S., Natasha Cabrera, pp. 119-140, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- PAQUETTE, Tim. 2005. « Papa : le plus beau métier du monde. Mon père est important parce que... » En ligne. 190 pages. <http://www.monpere.ca/tool-kit-frn.php>. Consulté le 9 juillet 2011.
- PIRES, ALVARO. 1997. *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*, Bibliothèque Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi, 88 p.
- RIGGS, Janet Morgan. 2005. « Impressions of Mothers and Fathers on the Periphery of Child Care ». *Psychology of Women Quarterly*, volume 29, pp. 58-62.
- SAVOIE-ZAJC, Laurraine et Thierry KARESNTI. 2004. « La méthodologie ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, troisième édition, pp. 109-122. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- SAVOIE-ZAJC, Laurraine. 2004. « La recherche qualitative/interprétative en éducation ». Dans *La recherche en éducation : étapes et approches*, sous la direction de Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc, troisième édition, pp. 123-150. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2007. « Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? ». *Recherche Qualitatives*. Hors Série, numéro 5 – pp. 99-111.
- SCERBINA, Tanya, Katerina SULOVSKI, Édith DUCLOS, Bruno RAINVILLE, Diego SANTILLI, Patrick, BUSSIÈRE, Darcy, HANGO, Sylvie GRENIER, Simone GREENBERG, Louise MARMEN. 2013. *Les compétences au Canada : Premiers résultats du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*. Rapport no. 89-555-X. Ottawa : Statistique Canada, 109 p.
- STAINTHORP, Rhona et Diana Hughes. 2000. « Family literacy activities in the homes of successful young readers ». *Journal of Research in Reading*. Volume 23, numéro 1, pp. 41-54
- STATISTIQUE CANADA. 2005. *Miser sur nos compétences : Résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes*. Rapport no. 89-XIF. Ottawa : Statistique Canada, 246 p.

- STATISTIQUE CANADA. s. d. « Échantillonnage non probabiliste » Dans Méthodes d'échantillonnage. En ligne. <http://www.statcan.gc.ca/edu/power-pouvoir/ch13/nonprob/5214898-fra.htm> . Consulté le 11 décembre 2011.
- STRICKLAND, Dorothy S. et Lesley Mandel MORROW. 2000. *Beginning reading and writing*. Troisième édition. New York : Teachers College Press. 207 p.
- STROMMEN, Linda Teran et Barbara Fowles MATES. 2004. « Learning to love reading : Interviews with older children and teens ». *Journal of adolescent & adult literacy*. Volume 48, numéro 3, pp. 188-200.
- TAMIS-LEMONDA, Catherine Susan et Natasha CABRERA. 2002. « Cross-Disciplinary Challenges to the Study of Father Involvement ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine Susan, Natasha Cabrera, pp. 599-620, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- TERRY, Marion. 2007. «The Supportive Roles that Learners' Families Play in Adult Literacy Programs». *Education Research Quarterly*, volume 33, numéro 1, pp. 27-44.
- THÉRIAULT, Jacqueline. s.d. «L'émergence de l'écrit ou l'éveil du jeune enfant à la lecture et à l'écriture». Dans Ministère de l'éducation, Loisir et Sport – Québec. En ligne. <http://www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/eveil/renseignements/pdf/emergence.pdf>. Consulté le 29 mars 2011
- THOMAS, Adele et Sharon SKAGE. 1998. « Vue d'ensemble des perspectives de l'alphabétisation familiale: la recherche et la pratique ». Dans *L'alphabétisation familiale au Canada : Profils de pratiques efficaces* sous la direction de Adele Thomas, pp. 7 -30, Welland, Ontario : Éditions SOLEIL Publishing Inc.
- TOWNSEND, Nicholas. 2002. « Cultural Contexts of Father Involvement ». Dans *Handbook of Father Involvement. Multidisciplinary Perspectives* sous la direction de Tamis-LeMonda, Catherine Susan, Natasha Cabrera, pp. 249-278, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- TUIJNMAN, Albert. 2001. *Évaluation de la littératie des adultes en Amérique du Nord : Étude comparative internationale*. «Enquête internationale sur la littératie des adultes», Rapport no. 89-572-XIF. Ottawa : Statistique Canada, 61 p.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Deuxième édition. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal. 502 p.
- VAN DER MAREN, Jean-Marie. 1999. *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement : Méthodes en sciences humaines*, Première édition. Paris : Département De Boeck Université. 255 p.

VAUTOUR, Charline et Serge WAGNER. 2002. *Société acadienne et francophone au Nouveau-Brunswick pleinement alphabétisée : une approche globale et intersectorielle au développement de l'alphabétisme*. Grand Sault : La Fédération d'alphabétisation du Nouveau-Brunswick, 76 p.

